



Les pratiques d'enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant des incapacités intellectuelles en contexte spécialisé

par Mélissa Gagnon

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A) en éducation

Québec, Canada

© Mélissa Gagnon, 2021

RÉSUMÉ

Les compétences en littératie contribuent à la participation sociale (Copeland et Keefe, 2007). Cependant, peu d'études se sont intéressées à l'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant des incapacités intellectuelles de moyennes à sévères (ÉII-MS) en contexte spécialisé au Québec. Cette recherche a pour but de décrire les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS en contexte spécialisé de même que les facilitateurs et les obstacles (Fougeyrollas, 2010) dans ces pratiques. Les pratiques d'enseignement de la littératie sont décrites à l'aide du *Modèle d'enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant des incapacités sévères* de Browder, Gibbs, Ahlgrim-Delzell, Courtade, Mraz et Flowers (2009).

L'échantillon de cette étude de cas qualitative est composé de deux enseignantes en classe spécialisée, soit une au primaire et une au secondaire. La collecte de données s'inspire de la double lecture des pratiques d'enseignement de Lefevre (2005). Les données ont été obtenues par des entretiens semi-dirigés, des séances d'observation directe suivies d'entretiens d'explicitation et du matériel pédagogique (artéfacts). Un journal de bord de la chercheuse complète les données.

Les résultats montrent que les pratiques d'enseignement dans le cas du primaire portent sur des contenus liés à l'émergence de l'écrit tout en mettant davantage l'accent sur le premier résultat attendu du modèle de Browder *et al.* (2009) : l'augmentation de l'accès à l'écrit. Les lecteurs émergents ont l'occasion de développer leurs compétences lors d'activités en grand groupe telles que la lecture interactive ou l'apprentissage des phonèmes et des lettres. L'enseignante utilise une approche centrée sur les intérêts des élèves et elle adopte des pratiques visant à soutenir la motivation. Les pratiques de planification et d'évaluation sont implicites et en développement. Du côté du secondaire, les pratiques sont axées sur les deux résultats attendus du modèle de Browder *et al.* (2009). Des activités différenciées permettent aux élèves qui sont apprentis lecteurs d'augmenter leur accès à l'écrit et aux élèves qui sont lecteurs débutants d'augmenter leur autonomie en lecture. Des moyens sont prévus pour que chaque élève puisse accéder aux textes proposés (livres adaptés, lecteurs, technologies). L'enseignante tient compte des intérêts des élèves et de leur âge chronologique. Dans les deux cas, les habiletés en littératie ne sont pas évaluées spécifiquement. Plusieurs facilitateurs ont été identifiés dans les deux cas tels que l'utilisation de la routine et la prise en compte des caractéristiques des ÉII-MS. Les obstacles concernent, entre autres, les difficultés attentionnelles, le nombre d'élèves trop élevé dans les classes, l'hétérogénéité des niveaux d'apprentissage et le manque de lignes directrices pour l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS.

Il s'avère que l'enseignement de la littératie dans les deux cas tient compte de plusieurs recommandations dans ce champ de recherche. L'enseignement emprunte les caractéristiques de l'approche équilibrée (Erickson, Hanser, Hatch et Sanders, 2009) tout en tenant compte du fait que les ÉII-MS ont besoin de plus de temps pour consolider leurs acquis. Cela dit, l'individualisation et l'intensification de l'enseignement représentent un défi dans les deux cas. De plus, l'enseignement explicite est peu présent dans ces classes. La comparaison des deux cas met en évidence que l'enseignement du décodage est effectivement plus présent au primaire et que les activités fonctionnelles le sont davantage au secondaire. Toutefois, les habiletés d'identification des mots ne sont toujours pas consolidées par les élèves dans la classe du secondaire. Enfin, cette étude montre aussi la pertinence du modèle de Browder *et al.* (2009) pour orienter les pratiques d'enseignement de la littératie en contexte spécialisé puisqu'il correspond aux pratiques constatées. Il va de soi que d'autres recherches sont nécessaires pour mieux comprendre l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS. Ces recherches auraient avantage à être de type collaboratif afin de développer des outils et du matériel adapté en partenariat avec les acteurs du milieu.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
LISTE DE FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	ix
REMERCIEMENTS.....	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1. Contexte général des compétences en littératie de la population québécoise.....	3
1.2. Incapacités et scolarisation québécoise.....	4
1.3. État des connaissances : enseignement de la littératie et ÉII-MS	8
1.3.1. Contexte de la recherche auprès des ÉII-MS.....	9
1.3.2. Développement des compétences en littératie et ÉII-MS.....	13
1.3.2.1. Caractéristiques cognitives.....	13
1.3.2.2. Compétences langagières	14
1.3.2.3. Prédicteurs de réussite	16
1.3.3. Pratiques d'enseignement de la littératie et ÉII-MS.....	18
1.3.3.1. Recommandations pour l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS.....	19
1.3.3.2. Études sur les pratiques d'enseignement déclarées et effectives.....	24
1.4. Synthèse de la problématique	27
1.5. Question de recherche.....	30
CHAPITRE 2	31
CADRE THÉORIQUE.....	31
2.1. Incapacités intellectuelles	31
2.1.1. Définition.....	31
2.1.2. Modèles de fonctionnement du handicap	33
2.1.3. Choix de la terminologie « incapacités intellectuelles »	34
2.1.4. <i>Processus de production du handicap</i> (PPH : Fougeryrollas <i>et al.</i> , 1998; Fougeryrollas, 2010).....	35
2.1.4.1. Facteurs personnels	39
2.1.4.2. Facteurs environnementaux.....	40
2.1.4.3. Habitudes de vie	41

2.1.5.	Caractéristiques liées aux incapacités intellectuelles et littératie	42
2.2.	Pratiques d'enseignement de la littératie	47
2.2.1.	Littératie.....	48
2.2.2.	Pratique d'enseignement : définition.....	50
2.2.3.	Modèle de pratiques d'enseignement de Lefevre (2005)	51
2.2.4.	Enseignement de la littératie auprès d'ÉII-MS.....	54
2.2.4.1.	Augmenter l'accès à l'écrit.....	56
2.2.4.2.	Augmenter l'autonomie du lecteur	58
2.2.4.3.	Contenu d'apprentissage selon le niveau scolaire	60
2.3.	Orientations de cette recherche	62
2.3.1.	Études similaires et apport de cette étude.....	63
2.3.2.	Objectifs de recherche	64
CHAPITRE 3	.....	67
MÉTHODOLOGIE	.....	67
3.1.	Approche méthodologique	67
3.1.1.	Étude de cas	68
3.2.	Participants.....	70
3.2.1.	Processus d'échantillonnage.....	70
3.2.2.	Présentation des participantes.....	72
3.3.	Démarche de collecte de données	72
3.4.	Méthodes et outils de collecte de données	74
3.4.1.	Entretiens	74
3.4.1.1.	Entretien semi-dirigé	74
3.4.1.2.	Entretien d'explicitation	76
3.4.2.	Observation directe.....	78
3.4.3.	Matériel-artéfacts.....	79
3.4.4.	Journal de la chercheuse	80
3.5.	Déroulement de la collecte.....	80
3.6.	Analyse des données	82
3.6.1.	Procédure d'analyse.....	86
3.7.	Considérations en matière d'éthique et de rigueur méthodologique.....	87
CHAPITRE 4	.....	91
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	.....	91
4.1.	Premier cas : Anne, enseignement primaire.....	91

4.1.1.	Caractéristiques du cas	91
4.1.2.	Description des pratiques d'enseignement	93
4.1.2.1.	Phases préactives : planification des activités d'apprentissage	93
4.1.2.2.	Phases interactives : pilotage des activités d'apprentissage	95
4.1.2.3.	Phases postactives : évaluation, transfert et analyse réflexive	109
4.1.3.	Description des facilitateurs et des obstacles	111
4.1.3.1.	Facilitateurs	113
4.1.3.2.	Obstacles.....	117
4.1.4.	Synthèse du premier cas	120
4.2.	Deuxième cas : Sylvie, enseignement secondaire.....	124
4.2.1.	Caractéristiques du cas	124
4.2.2.	Description des pratiques d'enseignement	125
4.2.2.1.	Phases préactives : planification des activités d'apprentissage	126
4.2.2.2.	Phases interactives : pilotage des activités d'apprentissage	128
4.2.2.3.	Phases postactives : évaluation, transfert et analyse réflexive	139
4.2.3.	Description des facilitateurs et des obstacles	141
4.2.3.1.	Facilitateurs	142
4.2.3.2.	Obstacles.....	146
4.2.4.	Synthèse du deuxième cas	149
4.3.	Mise en relation des cas	153
4.3.1.	Points communs.....	153
4.3.2.	Points divergents	155
CHAPITRE 5	.....	160
DISCUSSION	.....	160
5.1.	Constats généraux : pratiques d'enseignement en littératie auprès des ÉII-MS	160
5.1.1.	Temps consacré à la littératie auprès des ÉII-MS	160
5.1.2.	Pratiques d'enseignement et matériel utilisé auprès des ÉII-MS	161
5.1.3.	Modèle de Browder <i>et al.</i> (2009) pour l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS.....	163
5.2.	Recommandations pour l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS	165
5.2.1.	Approche équilibrée	165
5.2.2.	Méthodes pour le développement des habiletés en lecture.....	167
5.2.3.	Orientations spécifiques aux ÉII-MS	169
5.2.4.	Contenu à enseigner et matériel pédagogique	170
5.2.5.	Principes fondamentaux de l'action éducative	172

5.3. Facilitateurs et obstacles dans l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS.....	177
CONCLUSION	181
BIBLIOGRAPHIE.....	185
ANNEXES	201
ANNEXE 1 : Activités d'apprentissage en littératie dans la classe d'Anne	202
ANNEXE 2 : Activités d'apprentissage en littératie dans la classe de Sylvie	204
ANNEXE 3 : Principes fondamentaux de l'action éducative (MEES, 2019, p.15)	206
ANNEXE 4 : Canevas d'entretien semi-dirigé.....	207
ANNEXE 5 : Fiche d'entretien.....	210
ANNEXE 6 : Questionnaire sociodémographique	212
ANNEXE 7 : Canevas d'entretien d'explicitation.....	214
ANNEXE 8 : Guide d'observation directe	215
ANNEXE 9 : Schéma des catégories initiales	217
ANNEXE 10 : Certificat éthique	218

LISTE DE FIGURES

Figure 1 : Historique des orientations au Québec (MELS, 2010, p. 38).....	5
Figure 2 : Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH2) (Fougeyrollas, 2010, p. 175).....	38
Figure 3 : Application du Processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2010) à la littératie pour les personnes ayant des incapacités intellectuelles (adapté de Tremblay, Moreau et Gagnon, 2017)	47
Figure 4 : La pratique d'enseignement (Lefevre, 2005, p. 81).....	52
Figure 5 : Modèle d'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant des incapacités sévères (Browder et al., 2009, p. 271, traduction libre et adaptation).....	56
Figure 6 : Orientations pour le contenu d'apprentissage selon le niveau scolaire (Browder et al., 2009, p. 271, traduction libre)	61
Figure 7 : Démarche de collecte de données.....	73
Figure 8 : Convergence des données dans cette étude (adapté de Yin, 1984/2014, p. 121)	83
Figure 9 : Double lecture de la pratique d'enseignement (Lefevre, 2005, p. 84).....	85
Figure 10 : Synthèse du processus de recherche	90

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Définition des incapacités intellectuelles de l'AAIDD (Schalock et al., 2010, p. 1)	33
Tableau 2 : Habitudes de vie (Fougeyrollas et al. 1998, cité dans Fougeyrollas, 2010, p. 188)	42
Tableau 3 : Synthèse des caractéristiques cognitives et non cognitives des personnes ayant des incapacités intellectuelles (Langevin et al., 2004, p. 178-181)	44
Tableau 4 : Synthèse des principes fondamentaux de l'action éducative (MEES, 2019, p. 15)	46
Tableau 5 : Présentation des participantes et de leur contexte d'enseignement	72
Tableau 6 : Les facilitateurs et les obstacles dans les pratiques d'enseignement de la littératie dans la classe d'Anne	112
Tableau 7 : Les facilitateurs et les obstacles dans les pratiques d'enseignement de la littératie dans la classe de Sylvie	142

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
APA	American Psychiatric Association
CAPS-I	Compétences axées sur la participation sociale
CP	Conscience phonologique
CSS	Centre de services scolaire (anciennement Commission scolaire)
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
EHDA	Élève handicapé ou ayant des difficultés d'apprentissage
ÉII-MS	Élève ayant des incapacités intellectuelles de moyennes à sévères
FRQSC	Fonds de recherche Société et culture
GDA	Groupe Défi Accessibilité
INSERM	Institut national de la santé et de la recherche médicale
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MHAVIE	Mesure des habitudes de vie
MQE	Mesure de la qualité de l'environnement
MSSS	Ministère de la Santé et Services sociaux
NCLB	No Child Left Behind
NRP	National Reading Panel
OMS	Organisation mondiale de la Santé
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PI	Plan d'intervention
PS	Participation sociale
PSI	Plan de services individualisés
PSII	Plan de services individualisés et intersectoriels
PPH	Processus de production du handicap
PPH-MDH	Processus de production du handicap – Modèle de développement humain
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TES	Technicien en éducation spécialisée
TÉVA	Transition de l'école à la vie active
TNI	Tableau numérique interactif
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

REMERCIEMENTS

Ce processus de recherche qui s'achève s'est avéré très différent de ce que j'avais imaginé. Il m'a demandé une bonne dose de persévérance, d'adaptation et surtout, beaucoup de temps. La conciliation avec mon insertion professionnelle a représenté un défi de taille. Aujourd'hui, c'est avec émotion que je veux remercier les personnes qui m'ont inspirée, qui m'ont encouragée et qui m'ont permis de mener ce projet à terme.

D'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Karine-N. Tremblay et mon codirecteur de recherche André C. Moreau. Merci pour votre honnêteté, votre soutien, vos conseils, votre disponibilité et votre patience. Par vos expertises complémentaires, vous m'avez accompagnée dans le développement de mes idées, leur organisation et, en particulier, leur synthèse.

Ensuite, j'aimerais remercier les deux enseignantes qui ont généreusement participé à ce projet. Je sais à quel point le temps est précieux en enseignement. Merci de m'avoir ouvert la porte de votre classe et merci d'avoir pris le temps de me partager votre quotidien. Vous faites un travail incroyable!

Enfin, je remercie mes proches, ma mère Linda, mon père Gaston, ma sœur Mélanie et ma grand-mère Joyce. Vous n'avez cessé de m'encourager et vous m'avez permis de me retrousser les manches plus d'une fois pendant ce processus. Je veux également remercier mes amies qui m'ont soutenue, mais qui m'ont surtout changé les idées quand c'était nécessaire. Un merci particulier à mon mari, Olivier, qui a su m'accueillir et me soutenir dans les hauts et les bas de ce projet. La rédaction n'a certainement pas été un long fleuve tranquille et je te remercie d'avoir été compréhensif, d'avoir cru en moi et de m'avoir poussée à persévérer. Si ce projet est terminé aujourd'hui, c'est assurément grâce à toi.

Ce chapitre de ma vie s'achève alors qu'un tout nouveau commence. Je termine ces remerciements avec une pensée pour le petit garçon dans mon ventre. Tu m'as accompagnée dans les derniers miles de ce projet. Je te souhaite d'être curieux, de foncer et de persévérer pour ce qui compte vraiment pour toi.

INTRODUCTION

Le développement des compétences en littératie¹ occupe une place importante dans les écoles québécoises. La *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017) présente l'analphabétisme² comme un défi de société et elle témoigne d'une intention claire quant au rehaussement des compétences en littératie de tous les élèves. Compte tenu des impacts positifs liés aux compétences en littératie sur la participation sociale (PS) (Copeland et Keefe, 2007), des ressources et des politiques ministérielles permettent d'orienter les interventions des enseignants auprès des élèves en classe ordinaire.

Toutefois, la documentation disponible offre peu de précisions pour l'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant des incapacités intellectuelles de moyennes à sévères³(ÉII-MS). Les connaissances scientifiques sur ce sujet sont peu nombreuses (Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim-Dezell et Algozzine, 2006) et, de manière générale, ces élèves reçoivent peu d'enseignement systématique de la lecture (Cologon et McNaught, 2013; Katims, 2000). Plus précisément, la recherche québécoise s'intéresse surtout aux élèves ayant des incapacités intellectuelles légères (Beaulieu, 2015; Chatenoud, Turcotte, Aldama et Godbout, 2017). À cet égard, ce mémoire vise à comprendre et à décrire les pratiques d'enseignement⁴ de la littératie auprès des ÉII-MS en milieu spécialisé. De plus,

¹ Le concept de littératie, présenté au deuxième chapitre, réfère à « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui, 2016). Le terme englobe la lecture, le langage et l'écriture bien que ce mémoire se concentre davantage sur la lecture et le langage.

² Il s'agit du terme utilisé dans la politique, mais ce dernier n'est pas privilégié dans cette étude, car il suppose que les compétences en littératie relèvent uniquement des capacités de la personne.

³ Les incapacités intellectuelles, également présentées au deuxième chapitre sont « des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif lequel se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans » (Schalock *et al.*, 2010).

⁴ Comme le proposent Clanet et Talbot (2012), les pratiques d'enseignement se distinguent des pratiques enseignantes : « Par pratiques d'enseignement, nous désignons les activités déployées en classe, en face à face pédagogique. Lorsque nous évoquons les pratiques enseignantes, nous évoquons l'ensemble des pratiques professionnelles d'un enseignant. » (p. 5). Le concept de pratique d'enseignement est présenté au deuxième chapitre.

des facilitateurs et des obstacles (Fougeyrollas, 2010; Fougeyrollas, Cloutier, Bergeron, Côté et Saint-Michel, 1998) sont dégagés afin d’entrevoir des pistes d’actions concrètes pour favoriser l’apprentissage.

Il importe toutefois de situer le contexte de cette recherche. Celle-ci s’inscrit dans le cadre d’une étude plus large subventionnée par les Fonds de recherche Société et culture (FRQSC) et dirigée par Karine N. Tremblay intitulée « *Développement de la mémoire de travail en contexte d’interventions orthopédagogiques individualisées, spécifiques et intensives auprès d’élèves présentant une déficience intellectuelle : influence sur le décodage en lecture*. Un nouvel objectif a été ajouté et donc, une partie des données de ce projet de recherche est utilisée dans le cadre de ce mémoire.

Le premier chapitre présente la problématique liée à l’objet d’étude, c’est-à-dire le contexte, l’état des connaissances, le problème et la question de recherche. Le deuxième chapitre propose un cadre théorique pour appréhender l’objet d’étude. Les concepts exposés sont les incapacités intellectuelles et les pratiques d’enseignement de la littératie. Le chapitre se termine par la présentation des objectifs de recherche. Le troisième chapitre décrit la démarche de recherche. Ainsi, l’approche méthodologique, l’échantillon, la démarche et les outils de collecte, le déroulement de la collecte, l’analyse des données et les considérations éthiques sont présentés. Le quatrième chapitre est consacré aux résultats. Le cinquième chapitre est réservé à la discussion qui se traduit par une interprétation des résultats. Cette interprétation se réalise en regard aux chapitres précédents. La conclusion fait état des forces et des limites de l’étude, des retombées de même que des pistes pour des recherches futures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre vise à situer le problème de recherche et à délimiter l'objet d'étude. En premier lieu, le contexte général concernant les compétences en littératie de la population québécoise, incluant les ÉII-MS, est présenté. La situation de ces personnes en milieu scolaire est aussi exposée. En deuxième lieu, une recension des écrits est présentée en trois parties : le contexte particulier de la recherche auprès des ÉII-MS, l'état des connaissances sur le développement de leurs compétences en littératie et le portrait des connaissances sur l'enseignement de la littératie auprès de ces élèves. En dernier lieu, le problème et la question de recherche sont précisés.

1.1. Contexte général des compétences en littératie de la population québécoise

Le développement des compétences en littératie est un objectif central dans tous les systèmes éducatifs du monde (UNESCO, 2009). Cela dit, les résultats du *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* réalisé en 2013 montrent que 53 % des Québécois âgés de 16 à 65 ans n'ont pas les compétences suffisantes pour comprendre des textes longs (Desrosiers, Nanhou et Ducharme, 2015). Ces résultats sont préoccupants, car les compétences en littératie augmentent la PS et l'indépendance d'une personne, ce qui lui permet aussi de faire des choix et d'augmenter les occasions d'emploi (Copeland et Keefe, 2007). Plus précisément, Murray, McCracken, Willms, Jones, Shillington et Stricker (2009) ont constaté que ces compétences influencent la croissance économique, la réussite scolaire, la santé des individus et la participation à la vie communautaire. Il est donc primordial que

le développement des compétences en littératie demeure prioritaire dans la scolarisation de tous les élèves.

En dépit des conséquences connues du niveau de littératie, les enquêtes internationales n'ont pas permis d'identifier précisément ce niveau chez les ÉII-MS. Le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA : 2007), reprenant les résultats de l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* réalisée en 1994, explique que les personnes ayant des incapacités tendent à atteindre un niveau moins élevé en littératie et que cet écart varie selon la nature et la gravité de l'incapacité. Or, la nature et la gravité de l'incapacité varient à même la population des personnes ayant des incapacités intellectuelles. Il est donc difficile de préciser le niveau de littératie pour la population ayant des incapacités intellectuelles, mais il est possible de constater que ce niveau est inférieur à la population générale.

Ainsi, il est certain que l'accès à un parcours scolaire permettant le développement des compétences en littératie est important pour les ÉII-MS. Il s'avère donc nécessaire de connaître les moyens déployés en milieu scolaire qui favorisent sinon permettent d'assurer le développement des compétences en littératie. La section suivante présente de manière générale le contexte lié à la scolarisation des élèves ayant des incapacités intellectuelles.

1.2. Incapacités et scolarisation québécoise

Il est reconnu que l'éducation est un droit universel (UNESCO, 2009) et « un vecteur de protection sociale » (Ebersold, 2015, p. 23). Au Québec, des lois et des politiques ont mené progressivement à la reconnaissance des droits des personnes handicapées en matière d'éducation (Figure 1). Le Québec a été la première juridiction canadienne à reconnaître les droits des personnes handicapées (MELS, 2010) en adoptant la *Loi assurant l'exercice des*

droits des personnes handicapées (1978)⁵. Cette même année, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) a été créé pour assurer l'application de la loi. L'OPHQ remplit ce mandat notamment en assurant l'application de la politique gouvernementale *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*⁶ (OPHQ, 2009). Proposant un virage inclusif, cette politique favorise la PS des personnes handicapées en déployant des efforts pour éliminer les obstacles créant des situations de handicap (OPHQ, 2009).

Figure 1 : Historique des orientations au Québec (MELS, 2010, p. 38)

L'historique des orientations au Québec : 45 ans d'évolution continue	
2010	Conventions de partenariat
2009	Politique <i>À part entière</i> Stratégie d'action <i>L'école, j'y tiens!</i>
2008	Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage Révision de la LIP
2004	Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale
1999	Publication de la politique de l'adaptation scolaire <i>Une école adaptée à tous ses élèves</i>
1997	Révision de la LIP
1992	Publication de la politique <i>La réussite pour elles et eux aussi</i>
1988	Révision de la LIP
1978	Première politique ministérielle en adaptation scolaire
1976	Rapport COPEX
1975	Charte des droits et libertés de la personne
1964	Rapport Parent

Le modèle conceptuel sur lequel s'appuie la politique qui représente les orientations québécoises est le *Processus de production du handicap* (PPH) (Fougeyrollas *et al.*, 1998; Fougeyrollas, 2010), soit un modèle social du handicap. Ce modèle, présenté au deuxième chapitre, conçoit la situation de handicap comme le résultat de l'interaction entre les

⁵ Cette loi est maintenant intitulée *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (Gouvernement du Québec, 2004).

⁶ Cette politique remplace la politique *À part...égale* adoptée en 1984.

caractéristiques d'une personne (facteurs personnels) et celles de l'environnement (facteurs environnementaux). Il peut s'agir de facteurs de risque ou de protection. Dès lors, les modifications de ces facteurs, tant personnels qu'environnementaux, peuvent changer la situation de handicap en situation de PS et inversement. En mettant de l'avant le modèle PPH, le Québec reconnaît la responsabilité de l'école dans la scolarisation des ÉII-MS et par le fait même, dans leur PS. Comme mentionné précédemment, les compétences en littératie contribuent positivement à la PS.

Ainsi, depuis plusieurs années, la *Politique de l'adaptation scolaire* (Gouvernement du Québec, 1999) ainsi que la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 1988) exigent que chaque enfant reçoive des services éducatifs adaptés à ses besoins et à ses capacités, selon l'organisation des services du Centre de services scolaire (CSS) concerné. Ainsi, chaque CSS a la responsabilité d'adapter les services éducatifs (art. 234) et d'élaborer une politique locale d'organisation des services éducatifs offerts aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage⁷ (EHDA; art. 235). L'importance de considérer les besoins des élèves constitue une des six voies d'actions de la *Politique de l'adaptation scolaire* :

Mettre l'organisation des services éducatifs au service des [EHDA] en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire (Gouvernement du Québec, 1999, p. 23).

Les écrits gouvernementaux ne définissent pas précisément le concept d'intégration (Beauregard et Trépanier, 2010), mais les modalités des services offerts se situent sur un continuum allant des services en classe ordinaire aux services dits fermés tels que l'école

⁷ Catégorie d'élèves utilisée dans les documents ministériels pour regrouper les élèves ayant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage.

spécialisée (MELS, 2011a; Moreau, 2010). Dans tous les cas, les services doivent être offerts selon les besoins et les capacités de l'élève.

La situation scolaire des ÉII-MS est variable selon plusieurs facteurs (internes et externes à l'élève) tels que le niveau de sévérité des incapacités, les troubles associés ou les services disponibles dans le CSS. Lorsque les incapacités intellectuelles sont légères, l'élève n'est pas considéré d'office comme un EHDAA dans l'organisation des services éducatifs (MELS, 2007). Il est alors intégré en classe ordinaire et il suit le programme régulier. Toutefois, les nombreux troubles associés aux incapacités intellectuelles peuvent modifier les besoins d'un élève (Boulanger, 2016). À titre d'exemple, Einfeld, Ellis et Emerson (2011) ont relevé un taux de prévalence des troubles de santé mentale de 30 à 50 % chez les enfants et les adolescents ayant des incapacités intellectuelles comparativement à une prévalence de 8 à 18 % pour la population générale. Il est donc possible qu'un élève ayant des incapacités intellectuelles légères soit en milieu spécialisé puisque les troubles associés altèrent son fonctionnement. Cependant, puisque l'organisation des services est variable d'un CSS à l'autre, il se peut que l'élève n'ait pas accès à une classe spéciale ou à une école spécialisée. En ce qui concerne les ÉII-MS dans les écoles québécoises, le taux d'intégration en classe ordinaire était de 8,6 % (MEES, 2016) pour l'année 2013-2014. Ces élèves seraient la deuxième catégorie la moins intégrée, la première étant les élèves ayant des incapacités intellectuelles profondes (MELS, 2010). Ainsi, la majorité des ÉII-MS sont scolarisés en milieu spécialisé au Québec, c'est-à-dire en classe spécialisée ou dans une école spécialisée.

Cela dit, un effort est fait par l'ensemble des acteurs scolaires pour évaluer les besoins des ÉII-MS et pour y répondre. D'une part, conformément aux lois et aux ententes en vigueur, des équipes multidisciplinaires sont chargées d'établir un *Plan d'intervention* (PI) en milieu

scolaire (Gouvernement du Québec, 1988;1999; MELS, 2004), un *Plan de service individualisé* (PSI) pour les services de santé (Gouvernement du Québec, 2001), un *Plan de services individualisé et intersectoriel* (PSII) pour coordonner les services prévus au PI et au PSI (MELS, 2005; Ministère de l'Éducation, 2003) en plus d'établir un *Plan de transition de l'école à la vie active* (TÉVA) pour préparer la participation à la société après la scolarisation (OPHQ, 2003). D'autre part, des programmes de formation distincts sont prévus pour les ÉII-MS (MEES, 2019; Ministère de l'Éducation, 1996b). La finalité des programmes pour les ÉII-MS est la PS. À cette fin, le développement des compétences en littératie se doit d'être une priorité, car ces compétences ont une influence sur la PS.

En définitive, deux constats mettent en évidence la nécessité de documenter les pratiques d'enseignement en littératie auprès des ÉII-MS en contexte spécialisé au Québec. D'une part, le milieu spécialisé est pertinent pour l'objet d'étude, car la majorité des ÉII-MS sont scolarisés dans ce contexte au Québec (MEES, 2016). D'autre part, les compétences en littératie influencent la PS qui est l'objectif principal des politiques et des programmes éducatifs québécois pour ces personnes. Il est donc important de connaître les pratiques en milieu spécialisé pour développer ces compétences.

1.3. État des connaissances : enseignement de la littératie et ÉII-MS

D'emblée, il a été établi que de nombreux ÉII-MS ne reçoivent pas un enseignement systématique de la lecture (Cologon et McNaught, 2013; Katims, 2000) même si cet enseignement est déterminant pour leur PS (Copeland et Keefe, 2007). En vérité, les recherches sur l'enseignement de la littératie pour cette population sont rares au Québec. En effet, Jolicoeur et Julien-Gauthier (2019) n'ont recensé aucune étude en langue française lors

de leur recension portant sur les méthodes d'enseignement de la lecture pour les ÉII-MS. À l'extérieur du Québec, les recherches sont insuffisantes et elles accusent un retard important comparativement à la population générale (Browder *et al.*, 2006; Wood-Fields, Judge et Watson, 2015). Diverses raisons peuvent expliquer ce manque d'enseignement et de recherche. Il y a d'abord la croyance qu'ils sont incapables d'apprendre à lire (Kliewer, Bicklen et Kasa-Hendrickson, 2006) ou qu'ils ne peuvent lire que certains mots fonctionnels (p. ex. toilette) (Browder *et al.*, 2009). Puis, les difficultés langagières ou le manque de matériel sont aussi des obstacles à l'enseignement (Browder *et al.*, 2009). À toutes ces raisons s'ajoute un contexte de recherche spécifique, caractérisé par des défis méthodologiques importants liés à l'hétérogénéité de cette population (Ratz et Lenhard, 2013). En outre, les niveaux de fonctionnement de chaque personne sont variés et ceci complique la composition d'échantillons homogènes (Petitpierre et Lambert, 2014). Ces défis méthodologiques ont bien entendu un impact sur l'avancement des connaissances et c'est pour cette raison que le contexte de recherche particulier relatif au domaine des incapacités intellectuelles sera exposé en premier afin de mieux expliquer l'état des connaissances. En deuxième, l'état des connaissances sur le développement des compétences en littératie pour les ÉII-MS est présenté, car les croyances sur leurs capacités, leurs déficits et leur potentiel peuvent influencer l'enseignement (Kliewer *et al.*, 2006; Browder *et al.*, 2009). En dernier, les connaissances sur les pratiques d'enseignement de la littératie auprès de ces élèves sont exposées.

1.3.1. Contexte de la recherche auprès des ÉII-MS

De manière générale, la recherche scientifique est influencée par des facteurs économiques, politiques et sociaux (Fourez, 2003). En ce sens, la politique *No Child Left*

Behind (NCLB : U.S. Congress, 2002) adoptée aux États-Unis a influencé significativement la recherche auprès des ÉII-MS. Cette politique oblige les établissements à démontrer que tous les élèves, indépendamment des incapacités, progressent adéquatement, mais aussi que les enseignants adoptent des pratiques d'enseignement efficaces. En prévision de l'implantation de cette politique, le National Reading Panel (NRP : 2000) a déterminé, par une méta-analyse, les composantes essentielles pour l'apprentissage de la lecture (conscience phonémique, décodage, compréhension, vocabulaire, fluidité) et les pratiques efficaces pour les enseigner (p. ex. enseignement explicite). Or, la méta-analyse du NRP n'inclut pas d'études réalisées auprès d'ÉII-MS (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham et Otaiba, 2014; Erickson *et al.*, 2009). Plusieurs chercheurs, majoritairement américains, ont alors tenté de déterminer si les conclusions du NRP pouvaient aussi s'appliquer à ces élèves (Browder *et al.*, 2006; Allor, Mathes, Roberts, Jones et Champlin, 2010; Browder, Ahlgrim-Delzell, Courtade, Gibbs et Flowers, 2008; Browder, Ahlgrim-Delzell, Flowers et Baker, 2012). En raison de l'importance accordée à l'enseignement efficace aux États-Unis (Clanet, 2012), les recherches disponibles s'inscrivent surtout dans un paradigme « processus-produit » (Demers, 2016). Ceci implique donc une méthodologie de recherche ayant une visée explicative et un certain contrôle expérimental afin de déduire l'effet d'une variable. En réalité, le processus de révision des études en éducation aux États-Unis⁸ ne retient que les essais contrôlés randomisés et les devis quasi expérimentaux pour déterminer les pratiques efficaces (Cook, Tankersley et Landrum, 2009).

⁸ *What Works Clearinghouse* a été mis sur pied en 2002 par le gouvernement des États-Unis afin d'identifier les pratiques fondées sur des données probantes en éducation. Conformément à la politique *No Child Left Behind* (NCLB : U.S. Congress, 2002), ces pratiques doivent être appliquées par les enseignants.

Cependant, les recherches dans le domaine de l'éducation spécialisée seraient plus complexes à effectuer (Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson et Harris, 2005). De plus, cette population est caractérisée par une grande variabilité intra-individuelle et interindividuelle (Petitpierre et Lambert, 2014). De nombreuses recherches doivent être effectuées pour comprendre spécifiquement le développement de leurs compétences en littératie, et ce, en fonction de leurs caractéristiques telles que l'étiologie, les compétences langagières, le niveau de sévérité des incapacités intellectuelles ou bien les troubles associés. Ainsi, certaines recherches considèrent seulement une étiologie, comme le syndrome de Down (Baylis et Snowling, 2012; Naess, 2016), alors que d'autres ne tiennent pas compte des diverses étiologies ou bien ces dernières sont un critère d'exclusion (Roberts, Leko et Wilkerson, 2013; Sermier-Dessemontet et Chambrier, 2015). Cette variété d'échantillons est importante puisque certaines caractéristiques spécifiques sont fortement liées aux compétences en littératie. À titre d'exemple, le syndrome de Down est généralement associé à un déficit en mémoire verbale accompagné d'une force en mémoire visuelle tandis que c'est l'inverse pour le syndrome de Williams (Martini-Willemin, 2013). Cette caractéristique du syndrome de Down est parfois utilisée pour justifier l'utilisation d'une méthode de lecture globale (Broun et Oelwein, 2012). Même si les élèves ayant un syndrome de Down ont une mémoire visuelle préservée susceptible de contribuer à la lecture de mots isolés, il n'est pas possible de généraliser ces résultats à tous les ÉII-MS (Ratz, 2013).

Dans le même ordre d'idées, les recherches doivent se dérouler sur une longue période pour réellement rendre compte du potentiel de chacun, car ces personnes ont besoin de plus de temps pour développer les compétences en littératie. Effectivement, l'étude d'Allor, Mathes, Roberts, Cheatham et Champlin (2010) a montré que même avec une intervention

intensive, les élèves progressaient très peu la première année. Ces chercheurs ont aussi soulevé les difficultés liées à la constitution d'un grand échantillon avec une population à faible incidence. La prévalence des incapacités intellectuelles est approximativement de 1 % (MSSS, 2016; Tassé et Morin, 2003). Enfin, il importe également de préciser que l'apprentissage de la lecture diffère selon la langue dans laquelle il s'effectue (Sprenger-Charolles et Colé, 2013). Or, les recherches sur l'enseignement de la littératie et les incapacités intellectuelles sont majoritairement anglophones. Il appert que les lecteurs anglophones, lorsque comparés à des lecteurs non anglophones, sont plus faibles, décodent plus difficilement et ont davantage recours à la reconnaissance globale des mots (Sprenger-Charolles et Colé, 2013). L'utilisation, en contexte francophone, de données de recherches anglophones portant sur l'apprentissage de la lecture doit aussi tenir compte du fait que le français se distingue de l'anglais en étant plus transparent et de nature syllabique (Lefebvre, Girard, Desrosiers, Trudeau et Sutton, 2008). Une langue est transparente lorsque les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes sont régulières (Desrochers, Desgagné et Kirby, 2011). Ainsi, les lecteurs francophones peuvent utiliser davantage la stratégie d'identification des mots par correspondance graphème-phonème. Ces contraintes liées à la constitution des échantillons et à la langue sont d'ailleurs mentionnées dans une récente recension des écrits sur les méthodes d'enseignement de la lecture pour les ÉII-MS réalisée par Jolicoeur et Julien-Gauthier (2019). En excluant les recherches non spécifiques aux ÉII-MS, c'est-à-dire celles avec un échantillon comprenant des élèves avec un QI supérieur à 55 (incapacités intellectuelles légères) ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA), les auteures n'ont conservé que cinq articles, toutes en langue anglaise, à des fins d'analyse.

En outre, la recherche sur l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS s'inscrit dans un contexte particulier susceptible d'influencer l'avancement des connaissances scientifiques et leur transfert dans la pratique des enseignants. Certes, la recherche se bute à plusieurs obstacles, mais les compétences spécifiques que ces élèves seront capables de développer et les moyens pour les soutenir se précisent depuis quelques années (Browder *et al.*, 2009). Ces aspects sont présentés dans les deux prochaines sections.

1.3.2. Développement des compétences en littératie et ÉII-MS

D'entrée de jeu, les chercheurs s'entendent sur le fait qu'il n'y a pas suffisamment de données scientifiques pour conclure à un développement des compétences en littératie différent des personnes n'ayant pas d'incapacités (Allor *et al.*, 2010; Erickson *et al.*, 2009; Sermier-Dessemontet et Chambrier, 2015; van Tilborg, Segers, van Balkom et Verhoeven, 2014). Les recherches visent alors à mieux comprendre le développement des compétences afin d'orienter les interventions pédagogiques, car cet apprentissage demeure difficile (Beaulieu et Langevin, 2014). Cette partie aborde les caractéristiques cognitives des ÉII-MS, leurs compétences langagières et les prédicteurs de réussite puisque ces aspects influencent l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS et la recherche dans ce domaine.

1.3.2.1. Caractéristiques cognitives

Dans un premier temps, leur capacité à développer des compétences en littératie est établie (Allor *et al.*, 2010; Boudreau, 2002; Byrne, MacDonald et Buckley, 2002). Toutefois, le niveau de compétence est très variable d'une personne à l'autre (Byrne, Buckley, MacDonald et Bird, 1995) et cet apprentissage serait particulièrement difficile, notamment en raison de l'interaction entre les caractéristiques cognitives associées aux incapacités

intellectuelles et les processus impliqués dans l'acte de lire (Beaulieu et Langevin, 2014; Irwin, 2007). À titre d'exemple, les difficultés marquées dans les processus de contrôle (Cèbe et Paour, 2012) ont nécessairement une influence sur la mobilisation des processus métacognitifs assurant la gestion de la compréhension en lecture. Ainsi, en analysant les interactions entre les caractéristiques des élèves et les tâches de littératie selon une conception sociale du handicap, il est possible d'envisager des pratiques d'enseignement qui pourront faciliter l'apprentissage (Beaulieu et Langevin, 2014). En outre, ces pratiques doivent tenir compte des caractéristiques des ÉII-MS, mais aussi des capacités des milieux à rendre accessible le matériel en littératie afin de proposer des tâches appropriées pour créer un contexte d'enseignement apprentissage favorable et adapté (Beaulieu et Langevin, 2014).

1.3.2.2. Compétences langagières

Dans un deuxième temps, les compétences langagières, combinées aux caractéristiques cognitives, peuvent expliquer certaines difficultés dans l'apprentissage de la lecture (van Tilborg *et al.*, 2014). Il apparaît que ces compétences ont aussi une influence sur l'enseignement et la recherche (Browder *et al.*, 2009; Browder *et al.*, 2008; 2012; Lemons et Fuchs, 2010). Par exemple, la conscience phonologique (CP), qui prédirait mieux la réussite en lecture que l'intelligence (Naess, 2016), est particulièrement difficile pour les élèves ayant un syndrome de Down (Boudreau, 2002) ou des incapacités intellectuelles sans étiologie spécifique (van Tilborg *et al.*, 2014). Ces difficultés pourraient s'expliquer par le fait que la CP relève des habiletés métalinguistiques développées à l'oral (Dalpé, St-Pierre et Lefebvre, 2010) et donc qu'elle sollicite à la fois des habiletés langagières (p. ex. traitement phonologique) et des habiletés cognitives (p. ex. la métacognition), toutes deux très difficiles en présence d'incapacités intellectuelles. D'ailleurs, certains chercheurs ont déjà conclu que

les élèves ayant un syndrome de Down apprenaient à lire sans développer une CP et qu'il serait préférable d'outrepasser son développement dans l'enseignement de la lecture pour ces élèves (Cossu, Rossini et Marshall, 1993). Ces résultats ont plus tard été contredits (Cardoso-Martins et Frith, 2001; Cupples et Iacono, 2000). Dans une recension des écrits sur le développement de la CP et le syndrome de Down, Lemons et Fuchs (2010) concluent qu'ils peuvent développer cette habileté, mais que les caractéristiques cognitives, les compétences langagières et l'enseignement reçu ne sont pas suffisamment considérés dans les recherches pour comparer rigoureusement leurs compétences à celles des élèves sans incapacités. Tout compte fait, ces constats concernant les compétences langagières pourraient expliquer en partie l'usage répandu, indépendamment de l'étiologie, d'une méthode d'enseignement exclusivement basée sur la reconnaissance globale des mots (Baylis et Snowling, 2012; Ratz, 2013), telle que la méthode développée par Oelwein (1995). Les auteures de cette méthode soutiennent que les élèves ayant un syndrome de Down sont des apprenants visuels, que la méthode est adaptée à leur style d'apprentissage et qu'ils ont des difficultés avec les méthodes d'enseignement faisant appel à l'entrée auditive (Broun et Oelwein, 2012). En revanche, l'utilisation exclusive de cette méthode pourrait expliquer les difficultés de CP puisque celle-ci n'est pas ou peu enseignée (Baylis et Snowling, 2012).

Dans le même ordre d'idées, Browder *et al.* (2006) n'ont trouvé aucune étude de qualité ciblant la conscience phonémique⁹ auprès des ÉII-MS avec ou sans étiologie dans leur recension de 128 études. Pourtant, il a été démontré qu'une intervention précoce en littératie ciblant l'acquisition de la conscience phonémique auprès des élèves sans incapacités pouvait

⁹ La conscience phonémique est spécifique aux phonèmes et est incluse dans la conscience phonologique. La conscience phonologique réfère à « l'aptitude à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments tels que la syllabe, la rime et le phonème » (Giasson, 2011)

augmenter les réussites en lecture (Kame'enui, Simmons, Baker, Chard, Dickson, Gunn *et al.*, 1997). Afin de pallier ce manque, Browder *et al.* (2008; 2012) ont élaboré un premier programme équilibré d'enseignement de la littératie basé sur les composantes essentielles (NRP, 2000), dont la conscience phonémique. Ce programme prévoit des mesures d'adaptation pour les élèves non verbaux dans le matériel d'intervention et d'évaluation. Ces mesures permettent, pour la première fois, de montrer que les élèves non verbaux ou avec des compétences langagières très limitées en plus des incapacités intellectuelles sévères peuvent développer des habiletés telles que la conscience phonémique. D'autres recherches sont nécessaires pour déterminer les retombées de ces habiletés sur la poursuite des apprentissages en littératie (Browder *et al.*, 2012). Quoiqu'il en soit, lorsque les compétences langagières ne sont pas considérées comme des déficits à contourner, mais bien comme des caractéristiques qui en interaction avec les tâches engendrent des obstacles à l'apprentissage (Beaulieu et Langevin, 2014), il est possible de mettre en place du matériel et des tâches adaptées permettant de développer les compétences.

1.3.2.3. Prédictors de réussite

Dans un troisième temps, les prédictors de réussite en lecture développés au préscolaire tels que l'habileté à dénommer les lettres de l'alphabet et les sons de celles-ci (Foulin, 2005) sont bien connus pour les élèves sans incapacités et des interventions sont mises en place dans les milieux scolaires pour développer ces habiletés. En ce qui concerne les ÉII-MS, les prédictors de réussite en lecture ne sont pas clairement établis (van Wingerden, Segersa, van Balkom, Verhoeven, 2014; 2017) et les études sont plus souvent limitées à une étiologie, soit le syndrome de Down (Sermier-Dessemontet et Chambrier, 2015; van Tilborg *et al.*, 2014). D'ailleurs, dans une étude de Wei, Blackorby et Schiller

(2011) sur le développement des compétences en littératie de 7 à 17 ans selon les différentes catégories d'incapacités, les ÉII-MS ont les compétences les moins développées comparativement aux autres élèves. De plus, même si les ÉII-MS progressent chaque année, l'écart est maintenu dans le temps lorsqu'ils sont comparés aux autres catégories d'incapacités. Ce retard de développement des compétences est aussi présent dans les études de van Wingerden *et al.* (2014; 2017) sur les prédicteurs de réussite en lecture auprès d'élèves ayant des incapacités intellectuelles légères. Lorsque comparés, les résultats des élèves avec incapacités intellectuelles et ceux des élèves sans incapacités intellectuelles sont souvent équivalents, mais les élèves avec des incapacités intellectuelles sont plus âgés de quatre ans en moyenne. Pareillement, l'étude de Guihard-Lepetit (2016) montre des résultats similaires pour la connaissance des lettres entre ces deux groupes, mais les élèves ayant des incapacités intellectuelles sont plus âgés de trois ans en moyenne. Ainsi, les études sur les prédicteurs (Guihard-Lepetit, 2016; van Wingerden *et al.*, 2014; 2017; Wei *et al.*, 2011) et celles sur l'intervention (Allor *et al.*, 2010; Browder *et al.*, 2008; 2012) convergent vers la nécessité de tenir compte du rythme d'apprentissage de ces élèves.

Cela dit, les réflexions sur le développement de la littératie chez les ÉII-MS doivent considérer le fait que ceux-ci ne reçoivent pas nécessairement un enseignement systématique de la lecture (Katims, 2000) et que leurs expériences de littératie avant l'entrée au primaire sont inférieures à celles de leurs pairs sans incapacités (Erickson *et al.*, 2009). Or, les activités de littératie à la maison auraient une influence positive sur le développement de la CP; habileté nécessaire pour l'apprentissage du décodage en lecture (Boudreau, Saint-Laurent et Giasson, 2006) et déjà très difficile pour ces élèves (Boudreau, 2002; van Tilborg *et al.*, 2014). Justement, dans une méta analyse sur la CP auprès d'élèves ayant le syndrome de

Down, Naess (2016) conclut que ce manque d'enseignement et d'expériences est un facteur important qui peut expliquer en partie leurs performances. Ces élèves semblent très sensibles à l'enseignement reçu et aux expériences liées à l'écrit (Cèbe et Paour, 2012; Naess, 2016).

Tout cela considéré, les recherches sur le développement des compétences en littératie chez les ÉII-MS permettent de mieux comprendre les difficultés rencontrées par ces élèves et de réaffirmer qu'ils peuvent apprendre à lire. Ainsi, l'état des connaissances révèle qu'il n'y a pas de portrait unique et stable pour le développement des compétences en littératie des ÉII-MS. Leurs caractéristiques cognitives et langagières, l'enseignement reçu et les expériences liées au langage écrit ont une influence importante sur ce développement. Par conséquent, il est nécessaire de connaître les pratiques d'enseignement de la littératie auprès de ces élèves.

1.3.3. Pratiques d'enseignement de la littératie et ÉII-MS

Les recherches sur ce qui se passe en classe, soit les pratiques effectives, sont moins nombreuses que celles sur le discours relatif aux pratiques, soit les pratiques déclarées (Lenoir, 2005). Le contexte de la recherche auprès des ÉII-MS met en évidence des recherches axées sur ce que les enseignants devraient faire plutôt que sur ce qu'ils font déjà. La section sur le développement des compétences en littératie a permis de constater qu'une approche qui tient compte de l'interaction entre les caractéristiques de la personne et les caractéristiques du milieu est une piste prometteuse pour diminuer les obstacles à l'apprentissage de la littératie, notamment en proposant des facilitateurs dans son enseignement tels que du matériel adapté (Beaulieu et Langevin, 2014). À cet effet, l'apport de ce qui se passe en classe est primordial pour l'avancement des connaissances scientifiques sur les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS. Dans cette partie, il est

question des recommandations pour l'enseignement de la littératie auprès de cette population de même que des pratiques déclarées et effectives.

1.3.3.1. Recommandations pour l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS

Parmi les connaissances sur l'apprentissage de la lecture pour les élèves sans incapacités, il semble y avoir un consensus sur le fait que la finalité de la lecture est la compréhension (Boudreau, 2002; Giasson, 1990). À cette fin, il est reconnu qu'il est important de développer les habiletés d'identification des mots, soit le processus alphabétique (décodage) et le processus orthographique (reconnaissance globale) (Rieben, 2004), mais les chercheurs ne s'entendent pas sur la meilleure manière d'y arriver (Giasson, 2004). En ce qui concerne la situation des ÉII-MS, l'utilisation du décodage et la finalité de la compréhension ont longtemps été remises en question ou ignorées.

En effet, des recensions d'écrits ont mis en évidence le manque de recherches sur l'enseignement de la littératie et des pratiques orientées presque exclusivement vers la reconnaissance globale de mots afin de favoriser l'autonomie par une lecture fonctionnelle sans pour autant mesurer la compréhension des mots lus (Browder *et al.*, 2006; Joseph et Seery, 2004; Wood-Fields *et al.*, 2015). Bien que les habiletés fonctionnelles soient importantes pour l'autonomie de ces élèves et que l'enseignement de la reconnaissance globale des mots soit une méthode reconnue comme efficace pour augmenter le nombre de mots qu'ils peuvent lire (Browder et Xin, 1998), cette méthode seule ne favorise pas l'apprentissage du décodage essentiel à la lecture de mots nouveaux chez le lecteur autonome (Ratz, 2013; Groff, 1998).

De plus, les compétences d'identification des mots n'entraînent pas nécessairement la compréhension en lecture. En fait, les habiletés d'identification des mots combinées à la compréhension langagière seraient les fondations de la compréhension en lecture (Southwest Educational Development Laboratory, 2001). Dans une étude auprès d'élèves ayant un syndrome de Down, Roch et Levorato (2009) constatent qu'ils ont de meilleures habiletés en identification des mots qu'en compréhension d'un texte entendu (compréhension langagière). Toutefois, leur capacité à comprendre un texte entendu prédit mieux leur compréhension en lecture que l'identification des mots. Ainsi, des pratiques d'enseignement visant uniquement la reconnaissance globale des mots par des activités fonctionnelles sont insuffisantes pour développer un haut niveau de compétences en littératie. Lorsque ces pratiques s'inscrivent dans des approches traditionnelles se résumant à l'enseignement d'habiletés isolées, hors contexte et selon une séquence hiérarchique (p. ex. maîtriser les lettres avant de lire de syllabes) (Erickson *et al.*, 2009), elles peuvent même empêcher l'accès aux textes en raison de l'incapacité à identifier les mots (Katims, 2000).

Les dernières recommandations du groupe de chercheurs associés au National Institute for Literacy concernant les élèves sans incapacités sont axées sur l'enseignement explicite du décodage intégré dans une approche équilibrée (NRP, 2000; National Institute for Literacy, 2009). L'approche équilibrée suggère des pratiques d'enseignement axées sur la communication, l'écriture, l'intégration des activités, les contextes signifiants, les expériences variées, la lecture interactive et la prise en compte de chaque composante de la lecture (Erickson *et al.*, 2009). À cet égard, les recherches tendent à montrer que les ÉII-MS peuvent bénéficier de cette approche avec certaines adaptations (Allor *et al.*, 2010; Bradford, Shippen, Alberto, Houchins et Flores, 2006; Browder *et al.*, 2008; 2012). Toutefois, ils ont

besoin de plus de temps et d'un enseignement très intensif (Allor *et al.*, 2010; Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019). D'ailleurs, une méta-analyse de Sermier-Dessemontet, Martinet, de Chambrier, Martini-Willemin et Audrin (2019) a récemment confirmé que l'enseignement des correspondances graphème-phonème de manière directe, explicite et systématique est une méthode efficace pour enseigner les habiletés de décodage aux ÉII-MS. Cette recherche rappelle aussi qu'ils ont besoin de plus de temps et d'un enseignement intensif, en particulier lorsque les incapacités intellectuelles sont de moyennes à sévères. Effectivement, la recension des écrits de Jolicoeur et Julien-Gauthier (2019), spécifique aux incapacités intellectuelles de moyennes à sévères, abonde dans le même sens en relevant l'importance de tenir compte des caractéristiques alphabétiques de la langue, de contextualiser l'apprentissage par l'utilisation de mots et de phrases tout en respectant les intérêts des élèves et de favoriser des interventions fréquentes et de courte durée sur une longue période.

Considérant que leurs caractéristiques cognitives et langagières (en interaction avec la tâche) peuvent être un obstacle à l'apprentissage, qu'ils prennent plus de temps à apprendre et que l'on vise l'autonomie et la PS chez cette population, chercheurs et enseignants se demandent alors quels sont les savoirs à privilégier dans l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS? Plus précisément, le questionnaire porte sur la place que devraient occuper les savoirs scolaires et les habiletés fonctionnelles dans leur scolarité (Browder, 2012). D'un côté, l'enseignement des savoirs scolaires est considéré comme une utilisation inadéquate du parcours scolaire qui peut nuire à long terme au développement de l'autonomie (Ayles, Lowrey, Douglas et Sievers, 2011). D'un autre côté, l'enseignement des savoirs scolaires serait nécessaire pour le développement de cette autonomie (Courtade, Spooner, Browder et Jimenez, 2012). Enfin, les dernières recommandations proposent d'éviter d'opposer ces deux

aspects pour l'enseignement de la littératie et de viser plutôt une intégration équilibrée dans les pratiques d'enseignement (Erickson *et al.*, 2009; Browder, 2012; Browder, Wood, Thompson et Ribuffo, 2014).

Effectivement, plusieurs habiletés scolaires de l'apprentissage de la littératie sont des habiletés de haute importance pour le fonctionnement autonome des ÉII-MS. D'ailleurs, certains auteurs soutiennent que les difficultés dans le développement des compétences en littératie chez ces personnes peuvent s'expliquer par une identification erronée des besoins (Langevin, Dionne et Rocque, 2004). De ce fait, les habiletés alphabètes¹⁰ les plus importantes parmi les habiletés nécessaires pour le fonctionnement autonome à l'âge adulte ont été identifiées par certains auteurs (El Shourbagi et Langevin, 2005; El Shourbagi 2007; 2008). Ils précisent qu'il est souhaitable de développer toutes les habiletés, mais ils ont ciblé les 25 habiletés qui pourraient compromettre le développement de l'autonomie et la PS si elles ne sont pas acquises. Ils ont établi un ordre d'importance en fonction d'une recension des écrits ainsi que la consultation d'experts, d'enseignants, de parents et d'adultes ayant des incapacités intellectuelles. Parmi ces habiletés, la lecture des mots courants se retrouve en première place suivie de l'écriture des mots courants. La lecture de phrases simples se retrouve en neuvième position. La connaissance des graphèmes et des phonèmes occupe la dernière position des habiletés alphabètes indispensables à la PS, mais il importe de rappeler que cette habileté est incontournable pour lire des mots nouveaux de manière autonome (Groff, 1998) et donc pour développer l'habileté à lire des mots courants et des phrases.

¹⁰ L'expression « habileté alphabète » n'est pas spécifiquement définie dans les travaux d'El Shourbagi (2007; 2008), mais elle est associée à l'alphabétisation fonctionnelle, aux habiletés de lecture et d'écriture ainsi qu'à la communication écrite. Les habiletés alphabètes permettent donc un usage fonctionnel du langage écrit.

Dans le même ordre d'idées, El Shourbagi (2008) propose un ordre pour le développement des habiletés. Pour la communication, les habiletés dans l'ordre sont : savoir s'orienter, connaître les graphèmes et les phonèmes, lire les mots courants, écrire les mots courants, comprendre les symboles, lire des phrases, écrire des phrases, lire des textes en prose (nouvelles), lire des documents, faire fonctionner des appareils. Cet auteur suggère de miser sur des habiletés telles que la lecture des mots courants au primaire et des habiletés plus fonctionnelles telles que la planification de ses dépenses au secondaire.

Parallèlement, un premier modèle pour l'enseignement de la littératie auprès d'ÉII-MS a été élaboré par Browder *et al.* (2009). Ce modèle¹¹ s'appuie d'abord sur les composantes essentielles identifiées pour les élèves sans incapacités, soit la conscience phonémique, le décodage, le vocabulaire, la compréhension et la fluidité (NRP, 2000). À ces composantes s'ajoutent des interventions permettant aux élèves d'accéder aux textes malgré leurs limitations. À titre d'exemple, la lecture interactive¹², considérée comme une pratique efficace, occupe une place importante dans le développement des compétences en littératie (Hudson et Test, 2011). Dans ce modèle, la lecture interactive permet d'augmenter les occasions d'accès à l'écrit. Cet accès aux textes permet ensuite de développer les habiletés liées à la conscience de l'écrit¹³, les compétences langagières et les processus de compréhension. Comme il a été mentionné précédemment, l'accès aux textes peut être limité chez les ÉII-MS en raison des difficultés de décodage (Katims, 2000). Ainsi, ce modèle propose des facilitateurs afin de diminuer les obstacles associés aux limitations présentes

¹¹ Ce modèle est décrit au deuxième chapitre.

¹² Le terme « lecture interactive » est traduit de « shared story reading » (Hudson et Test, 2011) qui inclut plusieurs méthodes (lecture aux élèves, lecture répétée, enseignement basé sur la littérature jeunesse, etc.).

¹³ La conscience de l'écrit est un ensemble de connaissances et d'attitudes par rapport à l'écrit développées avant l'apprentissage formel de la lecture. Elle comprend la découverte des fonctions de l'écrit, des caractéristiques de la langue écrite, des concepts de l'écrit - métalangage, des liens entre l'oral et l'écrit, de l'orientation de l'écrit, de l'aspect sonore de la langue et des processus d'écriture (Thériault, 2010).

chez ces élèves permettant alors leur pleine participation dans les activités de littératie. Dans le même sens que El Shourbagi (2008), Browder *et al.* (2009) suggèrent d'accentuer les activités visant la lecture de mots au primaire et les activités plus fonctionnelles au secondaire.

1.3.3.2. Études sur les pratiques d'enseignement déclarées et effectives

En dépit du fait que les recommandations adaptées aux élèves ayant des incapacités intellectuelles émergent et que ces élèves sont très sensibles à l'enseignement reçu (Cèbe et Paour, 2012; Naess, 2016), les recherches sur les pratiques d'enseignement actuelles de la littératie en contexte spécialisé sont rares (Leko, Handy et Roberts, 2017). Ces auteures ont administré des questionnaires à 557 enseignants de l'adaptation scolaire (niveau secondaire) aux États-Unis afin de connaître les pratiques d'enseignement de la littératie les plus courantes. La moitié des participants interrogés enseignent en classe spéciale. Les résultats indiquent que 24 % des enseignants déclarent ne pas enseigner la littératie du tout. Parmi les pratiques déclarées, l'enseignement direct et explicite est utilisé par 57,3 % des enseignants pour développer le vocabulaire, par 55 % pour développer la compréhension, par 42,6 % pour développer la fluidité et par 38,8 % pour développer le décodage. Cette étude montre un écart entre les connaissances scientifiques et leur application dans les pratiques d'enseignement. Cela dit, les auteures notent que leur questionnaire, qui était basé sur les pratiques reconnues comme étant efficaces, ne peut prétendre documenter toutes les pratiques d'enseignement. Une question ouverte permettait d'élaborer, mais les données se limitent aux pratiques déclarées.

Or, les pratiques déclarées ne reflètent pas l'étendue des pratiques d'enseignement (Bru, 2002). Ainsi, les connaissances disponibles à partir de pratiques déclarées ne permettent

pas de connaître la réalité quotidienne des enseignants en contexte spécialisé incluant leurs pratiques effectives. Lorsque la réalité des enseignants est considérée, les études portent sur des sujets tels que leurs croyances (Carter, 2011; Leko, Kulkarni, Lin et Smith, 2015), leurs attitudes (Bishop, Brownell, Klingner, Leko, et Galman, 2010), leur expérience dans l'application d'une méthode (Leko et Brownell, 2011), leur sentiment de compétence (Ruppar, Neeper et Dalsen, 2016), leur identité professionnelle (Roberts, 2013) ou leur opinion sur leur formation (Copeland, Keefe, Calhoon et Tanner, 2011). Toutefois, une étude récente a permis d'amorcer l'étude des actions de l'enseignant en contexte de classe spécialisée concernant l'enseignement de la littératie. En effet, Ruppar, Gaffney et Dymond (2015) ont documenté le processus décisionnel de quatre enseignants d'expérience en adaptation scolaire avec une analyse par théorisation ancrée. Elles ont identifié quatre sources d'influence : 1) le contexte; 2) les croyances sur les élèves, l'enseignement et l'apprentissage; 3) les attentes et 4) l'auto-efficacité. Les données de cette étude sont tirées de l'étude de Ruppar (2015) qui avait pour objectif de décrire les expériences liées à la littératie de huit adolescents ayant des incapacités intellectuelles. L'auteure mentionne des activités restreintes permettant de développer peu de compétences qui sont utiles et qui ont du sens pour les élèves. Les activités observées sont peu significantes et la feuille d'exercice est le matériel le plus utilisé. Conformément à la recension des écrits de Browder *et al.* (2006), l'enseignement du vocabulaire occupe la majeure partie de temps d'enseignement. Enfin, l'auteure conclut que les expériences liées à la littératie ne semblent pas avoir changé depuis 20 ans. Naturellement, ces études ne permettent pas de connaître les pratiques d'enseignement utilisées spécifiquement auprès des ÉII-MS en milieu spécialisé au Québec.

Cela dit, même si les études sur les pratiques d'enseignement (déclarées ou effectives) de la littératie en contexte spécialisé au Québec sont très rares, deux ressources québécoises permettant d'orienter l'enseignement ont été répertoriées. D'une part, le *Groupe DÉFI Accessibilité* (GDA) en partenariat avec le *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec* (CTREQ) ont développé le site *Web Capable comme les autres*¹⁴ qui fournit des outils d'intervention et des fiches d'information qui s'appuient sur plus de 30 ans de recherche auprès des ÉII-MS. Prenant appui sur le modèle PPH, ce site propose des moyens pour favoriser l'autonomie et la PS en développant des habiletés essentielles en littératie et en numératie tout en réduisant les obstacles à l'apprentissage. D'autre part, une recherche collaborative, d'une durée de trois ans, menée par Chatenoud *et al.* (2017) a permis de produire un guide pour l'enseignement de la compréhension en lecture auprès des élèves de 10 à 15 ans ayant des incapacités intellectuelles légères. De plus, les données préliminaires portant sur les pratiques déclarées des enseignants, rapportées par Aldama (2017), indiquent une grande variété de pratiques d'enseignement de même que des enseignants peu outillés tout en montrant l'influence que les connaissances sur le développement des compétences en littératie ont sur les pratiques d'enseignement. Le passage suivant résume ces aspects :

Cette variabilité dans les approches et le matériel employés en lecture peut notamment s'expliquer par le fait que les enseignantes ne savent pas quelles méthodes privilégier et quels objectifs fixer en lecture pour leurs élèves. En effet, la majorité mentionne ne pas avoir suffisamment de ressources et de connaissances sur le potentiel en lecture des élèves ayant une DIL [déficience intellectuelle légère] ou sur leur mode d'apprentissage afin de fixer des objectifs adaptés à leurs réels besoins (Chatenoud, Turcotte, Aldama et Guillemette, 2013). (Cité par Aldama, 2017, p. 22).

Ces résultats contribuent à une meilleure connaissance des pratiques d'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant des incapacités intellectuelles et la production d'un

¹⁴ <http://capable.ctreq.qc.ca/>

guide d'enseignement est une étape importante pour rehausser l'enseignement. Toutefois, les objectifs de recherche précisés dans le guide sont orientés vers la mise en place de nouvelles pratiques et non vers la description des pratiques actuelles. De plus, les élèves ciblés ont des incapacités intellectuelles légères. Ces élèves sont plus susceptibles de suivre le programme régulier, d'être intégrés en classe ordinaire et d'avoir peu de troubles associés comparativement aux ÉII-MS (MELS, 2010).

En somme, de nouveaux constats permettent de réaffirmer la nécessité d'examiner les pratiques d'enseignement en littératie auprès des ÉII-MS en contexte spécialisé. Notamment, les connaissances disponibles portent sur ce que les enseignants devraient faire. Un consensus sur l'importance d'accorder du temps, de privilégier un enseignement équilibré, explicite et intensif d'habiletés scolaires et fonctionnelles émerge de cette recension des écrits. Malgré tout, les connaissances ne semblent pas se refléter dans les résultats de recherche sur les pratiques déclarées des enseignants, tandis que les pratiques effectives au Québec sont inconnues. Ainsi, les connaissances disponibles ne permettent pas d'avoir un portrait complet des pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS en contexte spécialisé au Québec.

1.4. Synthèse de la problématique

Aux termes de ce qui précède, l'importance de développer les compétences en littératie de tous les élèves, indépendamment des capacités intellectuelles, est mise en évidence. Dans la *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017), la littératie est une fondation pour l'autonomie des citoyens :

Un niveau insuffisant de compétences en littératie et en numératie entraîne de lourdes conséquences non seulement sur la réussite éducative d'une personne, mais aussi sur sa vie personnelle, professionnelle et citoyenne. [...]

L'analphabétisme nous prive du potentiel d'un trop grand nombre de personnes sans lesquelles le développement social, économique et culturel du Québec ne peut se réaliser pleinement. (MEES, 2017, p. 14).

Il n'en demeure pas moins que les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS sont peu documentées par la recherche québécoise. Pourtant, les compétences en littératie sont indispensables à leur PS (El Shourbagi, 2007; 2008) et leurs caractéristiques nécessitent des pratiques adaptées (Beaulieu et Langevin, 2014; Browder et *al.*, 2008, 2009, 2012). Depuis peu, les enseignants disposent d'un nouveau programme de formation adapté, soit le programme *Compétences axées sur la participation sociale*¹⁵ (CAPS-I : MEES, 2019). Ce programme pour les élèves de 6 à 15 ans¹⁶ ayant des incapacités intellectuelles de moyennes à sévères s'appuie sur le modèle PPH en plus de tenir compte des habiletés alphabètes nécessaires à la PS. Le programme ne prescrit pas de méthodes d'enseignement, mais il suggère d'adopter des pratiques inspirées de la différenciation pédagogique et de l'individualisation et reconnaît que l'enseignant a le droit de faire des choix pédagogiques afin de répondre aux besoins des élèves. De plus, ce programme reprend les principes fondamentaux de l'action éducative (annexe 3) élaborés dans les programmes adaptés antérieurs (MELS, 2011b; Ministère de l'Éducation, 1996). Ces principes, maintenant résumés en quatre catégories, permettent d'orienter les pratiques d'enseignement même s'ils ne sont pas spécifiques à la littératie. En effet, il est recommandé de 1) présenter des activités significatives, 2) moduler la complexité des tâches, 3) prévoir des activités de transfert et 4) différencier son enseignement et de soutenir la motivation. Malgré la pertinence de ces

¹⁵ Ce programme remplace les programmes suivants : *Programmes d'études adaptés - français, mathématique, sciences humaines, enseignement primaire* (1996), et *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles (PACTE) – Enseignement au secondaire 12 à 15 ans* (1997). CAPS-I était en version d'essai depuis 2015.

¹⁶ Le programme *Démarche éducative favorisant l'intégration sociale* (DEFIS; 1996), *Enseignement secondaire* est toujours en vigueur pour les élèves de 16 à 21 ans ayant des incapacités intellectuelles. Il sera remplacé prochainement par CAPS-II.

recommandations ministérielles, les conséquences à long terme de diverses pratiques sont peu connues en raison du manque d'enseignement et de recherche chez cette population (Allor *et al.*, 2010; Browder *et al.*, 2006; Kliwer *et al.*, 2006). L'enseignant dispose d'une quantité limitée de connaissances scientifiques pour appuyer ses choix pédagogiques.

Par ailleurs, il faut aussi convenir que regrouper les élèves selon leurs caractéristiques représente en soi une mesure de différenciation. Ainsi, le contexte spécialisé devrait faciliter la mise en place d'interventions adaptées. Cependant, dans ce contexte de regroupement d'élèves comme organisation de services pour favoriser la différenciation pédagogique, il est fréquent d'observer que les élèves n'ont pas tous le même âge et ils ont des incapacités intellectuelles à des niveaux de sévérité variables avec et sans étiologie spécifique en plus de la présence de troubles associés qui sont aussi variables d'un élève à un autre. Le transfert des connaissances scientifiques en milieu spécialisé peut constituer un défi, car plusieurs connaissances ne peuvent être généralisées à tous les élèves d'une même classe. Par conséquent, l'enseignant peut difficilement transposer les pratiques recommandées sans apporter de modifications pour répondre aux caractéristiques spécifiques de chaque élève. Comme le mentionne Altet (2009, p. 38), « plusieurs chercheurs montrent la difficulté à repérer une organisation méthodique de la pratique, car dans les faits, un enseignant ne règle pas méthodiquement son action en toutes circonstances, mais est un bricoleur en situation ».

En somme, ces différentes spécificités associées aux pratiques d'enseignement de la littératie en milieu spécialisé mettent en évidence la complexité et la singularité des actions en classe. Les connaissances sur ces pratiques ne sont pas suffisantes en matière de savoirs et de savoir-faire sur la différenciation ainsi que sur les actions quotidiennes de l'enseignant. Documenter les pratiques en milieu spécialisé constitue une piste de recherche prometteuse

pour bien comprendre les actions qui favorisent le développement des compétences en littératie de même que les obstacles à cet apprentissage. En terminant ce chapitre, précisons la question de recherche.

1.5. Question de recherche

Cette recherche s'intéresse à la réalité des enseignants en contexte spécialisé et suppose que celle-ci permettra de documenter, en préservant leur complexité et leur singularité, les pratiques d'enseignement de la littératie. Dans ce but, cette recherche apporte des éléments de réponse à la question suivante :

Quelles sont les pratiques d'enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant des incapacités intellectuelles de moyennes à sévères en contexte spécialisé?

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Le premier chapitre de ce mémoire a mis en évidence le contexte, l'état des connaissances et le problème de recherche pour préciser l'objet d'étude. Il en ressort que les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS en contexte spécialisé sont peu connues et qu'il importe de les décrire en tenant compte de leur complexité et de leur singularité. Ce deuxième chapitre présente le cadre théorique, c'est-à-dire les concepts clés et leur modèle théorique sur lesquels s'appuie la chercheuse pour concevoir et pour aborder le problème de recherche (Antonius, 2007). Ainsi, la première partie de ce chapitre définit les incapacités intellectuelles dans le cadre d'une conception sociale du handicap. La deuxième partie est consacrée aux pratiques d'enseignement de la littératie. Ce chapitre se termine par la présentation des orientations de recherche, un rappel des études similaires et l'identification des objectifs de recherche.

2.1. Incapacités intellectuelles

2.1.1. Définition

Au premier abord, les termes utilisés pour qualifier la condition des personnes ayant des incapacités intellectuelles ont évolué (p. ex. débilité, retard mental, handicap mental). Les termes témoignent de la manière dont ces personnes sont perçues. Effectivement, les conceptions et les définitions d'un phénomène influencent l'image des personnes concernées et la planification des services qui leur sont offerts (Duchesne, 1999), d'où la nécessité de définir les incapacités intellectuelles dans cette étude.

Les définitions généralement reconnues sont celles de l'*Organisation mondiale de la Santé* (OMS), de l'*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) et l'*American Psychiatric Association* (APA). Une analyse des définitions par l'*Institut national de la santé et de la recherche médicale* (INSERM; 2016) met en évidence que les définitions sont souvent jugées comme incomplètes notamment en raison de la difficulté à définir l'intelligence. Selon eux, seule la définition opérationnelle de l'AAIDD est entièrement psychométrique en donnant des mesures et des critères précis de l'intelligence, du comportement adaptatif et de l'âge pour valider le diagnostic. De plus, elle implique cinq postulats qui doivent être respectés. L'ajout de ces postulats apporte une dimension contextuelle et sociale à la définition des incapacités intellectuelles. Considérant que cette dimension est importante dans le cadre de cette recherche et que les postulats, qui ont motivé le choix de définition, sont intégrés à même la définition, il importe de les préciser également. Ainsi, le Tableau 1 présente la définition des incapacités intellectuelles de l'AAIDD retenue dans cette recherche.

Tableau 1 : Définition des incapacités intellectuelles de l'AAIDD (Schalock et al., 2010, p. 1)

Définition opérationnelle
<p>Les incapacités intellectuelles se caractérisent par :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des limitations significatives du fonctionnement intellectuel; • Des limitations significatives du comportement adaptatif, lequel se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques; • Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans.
Postulats pour l'application de la définition
<ol style="list-style-type: none"> 1. Les limitations dans le fonctionnement à un temps donné doivent tenir compte des environnements communautaires typiques du groupe d'âge de la personne et de son milieu culturel; 2. Une évaluation valide tient compte à la fois de la diversité culturelle et linguistique de la personne, ainsi que des différences sur les plans sensorimoteurs, comportementaux et de la communication; 3. Chez une même personne, les limitations coexistent souvent avec des forces; 4. La description des limitations est importante, notamment pour déterminer le profil du soutien requis; 5. Si la personne présentant une déficience intellectuelle reçoit un soutien adéquat et personnalisé sur une période soutenue, son fonctionnement devrait s'améliorer.

2.1.2. Modèles de fonctionnement du handicap

Dans le même ordre d'idées, plusieurs modèles de fonctionnement du handicap peuvent contribuer à expliquer le fonctionnement des ÉII-MS. Ces modèles permettent de mieux comprendre les limitations du fonctionnement de la personne, de présenter un langage commun qui facilite la communication entre les professionnels et d'offrir un cadre pratique qui décrit les besoins de soutien et qui facilite la planification du soutien (INSERM, 2016). Partant de ces caractéristiques, le modèle choisi pour cette recherche est *le Processus de production du handicap* (PPH : Fougeyrollas et al., 1998; Fougeyrollas, 2010). Ce modèle a été développé en contexte québécois et il est connu par de nombreux acteurs des milieux

scolaires. D'ailleurs, les nouveaux programmes adaptés sont basés sur ce modèle. L'OPHQ se positionne également en faveur de celui-ci. Il apparaît donc naturel d'utiliser un modèle connu et bien ancré dans la réalité des acteurs pour cette recherche qui vise justement à comprendre leur réalité.

2.1.3. Choix de la terminologie « incapacités intellectuelles »

Outre la description du fonctionnement de la personne, les différents termes utilisés pour expliquer ce fonctionnement, soit la déficience, l'incapacité et le handicap sont définis dans un modèle de fonctionnement du handicap. Dans cette recherche, le choix du modèle conduit à utiliser les termes « incapacités intellectuelles », car dans le PPH, les incapacités liées au fonctionnement intellectuel ne relèvent pas nécessairement d'une déficience du système organique (Duchesne, 1999). En vérité, les causes des incapacités intellectuelles ne sont pas connues dans environ 30 % des cas (Tassé et Morin, 2003). Le PPH propose des aptitudes intellectuelles plutôt qu'une association entre le fonctionnement intellectuel et le système organique, comme l'explique Fougéyrollas (2010) dans ce passage :

Notre conception de la déficience organique exclut toute aptitude fonctionnelle, toute limitation extériorisée considérée comme le résultat de la qualité structurale et physiologique interne des organes et de leurs composantes physiques. Cela a pour conséquence d'écarter les fonctions psychologiques et intellectuelles de la dimension des systèmes organiques pour les replacer de façon plus cohérente avec les aptitudes fonctionnelles où l'on constate objectivement leur manifestation sans avoir inévitablement à en définir l'étiologie. (p. 156).

À ce propos, l'équipe interuniversitaire et interdisciplinaire *Groupe DÉFI Accessibilité* (GDA), qui a pour mission la réduction des incapacités à apprendre les habiletés essentielles par des adaptations pédagogiques s'est aussi penché sur cette question. Les chercheurs de cette équipe conviennent que le concept de capacité réfère à l'aptitude à réaliser des activités cognitives et relève du domaine de l'éducation, alors que le concept de déficience réfère aux

atteintes organiques et relève du domaine de la santé (Langevin, 2018). Pour cet auteur, il est clair qu'agir sur les incapacités appartient au secteur de l'éducation et qu'une distinction conceptuelle est nécessaire pour faire évoluer la recherche dans ce domaine. Il ajoute que ce dernier « a tout intérêt à adopter la désignation incapacités intellectuelles et à se réclamer spécialiste dans l'augmentation des capacités à réaliser des activités cognitives essentielles. » (p. 6). Ainsi, depuis plus de 20 ans, des chercheurs du GDA analysent les situations de handicap en contexte d'apprentissage vécues par les ÉII-MS afin de dégager les obstacles à la réalisation des activités cognitives et de proposer des facilitateurs. À l'instar des orientations ministérielles au Québec, leur perspective est fortement inspirée d'une conception sociale du handicap et, plus précisément, du modèle PPH. Ce dernier est expliqué de manière approfondie dans la prochaine section.

2.1.4. *Processus de production du handicap (PPH : Fougeryrollas et al., 1998; Fougeryrollas, 2010)*

Le PPH s'inscrit dans un modèle systémique du développement humain (MDH). Le MDH se veut générique et universel. Il schématise le développement des êtres humains comme un processus interactif qui comporte trois sous-systèmes : les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. L'interaction est donc la mise en relation des sous-systèmes. Dans cette interaction, qui est un flux constant dans le temps, les sous-systèmes se transforment réciproquement (Fougeryrollas, 2010). Comme l'explique l'extrait suivant, le PPH est considéré comme une modification ou une transformation du système du développement humain et ne peut être vu comme un processus distinct du processus de développement humain.

Lorsqu'on se propose de regarder comment le processus de production du handicap peut se manifester en tant que phénomène global, il s'agit de cerner comment certaines composantes des trois sous-systèmes peuvent amener des

variations significatives chez un individu en fonction du développement « normal » des systèmes organiques, des aptitudes et du je-moi structuré et identitaire de la personne. (Fougeyrollas, 2010, p.168-169).

Ce modèle québécois propose donc une conception sociale du handicap dans laquelle la situation de handicap, ou à l'inverse la situation de PS, sont le résultat de l'interaction entre les facteurs personnels (intrinsèques), les facteurs environnementaux (extrinsèques) et les habitudes de vie de la personne (activités ou rôles sociaux). Par le fait même, le concept de handicap n'est pas associé uniquement à la personne, comme porteur d'un problème à soigner, mais aussi à la situation qui peut engendrer des besoins spécifiques chez la personne, produisant donc une situation de handicap. Appliqué à l'éducation, ce modèle démontre que « les situations de handicap vécues dans les activités éducatives sont relatives et modifiables puisqu'elles ne dépendent pas seulement de caractéristiques des personnes, mais bien de l'adaptation du contexte éducatif aux caractéristiques différentes de ces élèves » (Paré, Rémillard, Parent et Piché, 2010, p.272). Cette perspective permet d'entrevoir des solutions (ou facilitateurs) telles que la mise en place d'interventions et d'adaptations plutôt que de conclure que la personne est simplement « handicapée », en opposition aux personnes dites « normales ». Par exemple, le programme de littératie élaboré par Browder *et al.* (2008), présenté brièvement dans le premier chapitre, propose des adaptations qui permettent aux élèves non verbaux de réaliser des tâches de littératie qui ne leur sont habituellement pas accessibles en raison de leurs incapacités langagières. Ainsi, l'application du PPH aux situations éducatives auprès des ÉII-MS peut favoriser leur participation dans celles-ci.

Le modèle a considérablement évolué depuis sa création en 1998. Dans la version antérieure du modèle, des facteurs de risque se situaient à l'entrée du modèle MDH, comme un domaine distinct, et ils étaient considérés comme des éléments pouvant engendrer des

maladies ou des traumatismes (Fougeyrollas, 2010). Ceci comportait des limites pour expliquer les situations de handicap qui ne découlent pas d'une maladie ou d'un traumatisme, comme c'est souvent le cas pour les incapacités intellectuelles. Les limites s'appliquaient également aux situations où les déficiences ou incapacités produisaient des facteurs de risque qui engendraient des déficiences ou d'incapacités secondaires. Fougeyrollas l'explique ainsi :

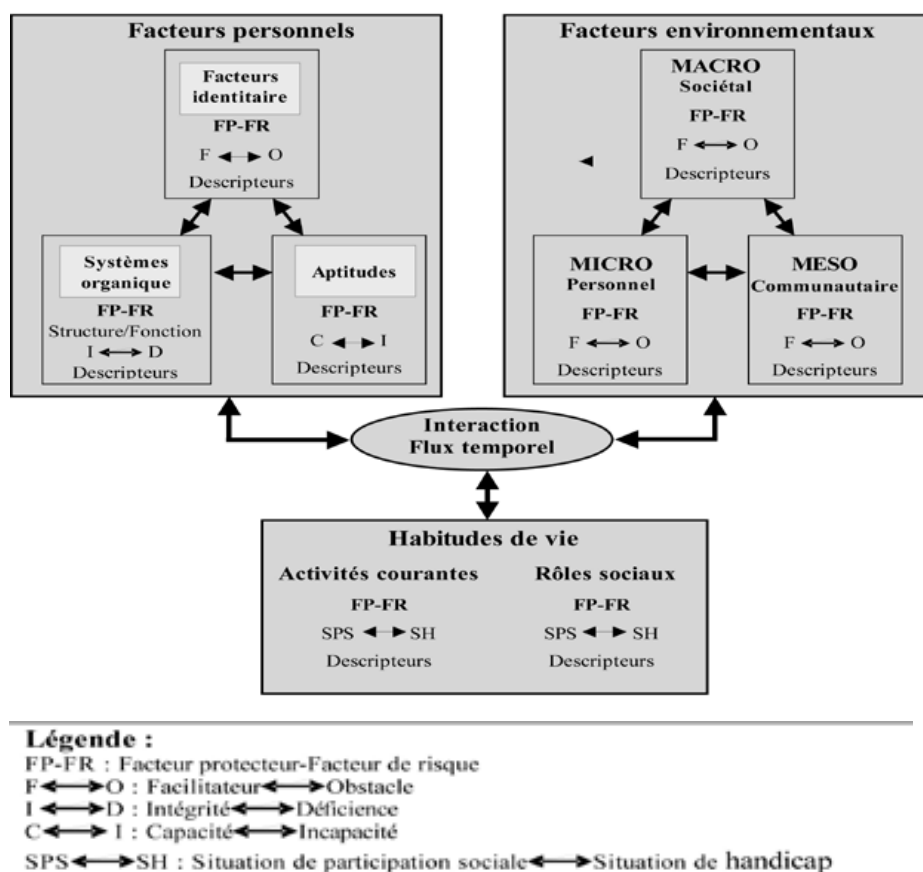
Il est exact de dire que des facteurs de risques environnementaux et des situations de restrictions de la participation sociale peuvent devenir des causes d'acquisition ou d'aggravation de déficiences organiques et de limitations des capacités fonctionnelles. (2010, p. 171).

Ceci est particulièrement vrai dans le cas des ÉII-MS, car ils ont souvent des troubles associés qui ont un impact sur les services scolaires offerts. À titre d'exemple, les ÉII-MS ont de fortes probabilités de présenter des troubles de comportements (Côté, Couture et Lippé, 2016). Ces comportements deviennent des facteurs de risque, car ils peuvent modifier la santé physique, l'intégration sociale, scolaire, familiale et peuvent même engendrer des hospitalisations (Tassé, Sabourin, Garcin et Lecavalier, 2010).

Dans la nouvelle version (Figure 2), des facteurs de risque sont maintenant intégrés dans chaque dimension de chaque sous-système et ils sont aussi accompagnés de facteurs de protection. Fougeyrollas (2010) précise que le modèle peut s'utiliser dans deux scénarisations : préventive ou de PS (ou de la qualité de l'exercice des droits). Dans une scénarisation préventive, les facteurs de risque ou de protection sont les descripteurs utilisés pour identifier les causes des déficiences et des incapacités ou pour expliquer l'apparition progressive de ces dernières de même que celles qui sont secondaires. Dans une scénarisation de PS, les descripteurs utilisés sont spécifiques à la dimension dans laquelle ils

s'emploient. Ils sont les pôles de l'échelle (p. ex. l'obstacle et le facilitateur), qui mesurent l'influence de la dimension sur la réalisation des habitudes de vie.

Figure 2: Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH2) (Fougeyrollas, 2010, p. 175)



L'application de ces deux scénarisations à l'enseignement de la littératie permet de mieux comprendre la portée positive ou négative que peut avoir les expériences liées à l'appropriation d'un langage oral et écrit ou d'un système de communication. Dans une scénarisation de PS, le manque d'enseignement ou d'expériences liées à l'écrit est un obstacle à la réalisation d'habitudes de vie éducatives. Dans une scénarisation préventive, ce manque d'opportunités éducatives est un facteur de risque, car un faible niveau de littératie engendre de nombreuses conséquences éducatives, sociales et médicales. D'ailleurs, cet effet du manque d'enseignement et d'expérience sur les conditions de vie et les difficultés

spécifiques aux ÉII-MS a été exposé dans le premier chapitre. Les interventions en milieu scolaire ont donc avantage à être interprétées dans les deux scénarisations lorsqu'il est question d'apprentissages fondamentaux comme la littératie. Enfin, chaque sous-système est expliqué dans les sections suivantes.

2.1.4.1. Facteurs personnels

Premièrement, les facteurs personnels sont essentiellement des caractéristiques intrinsèques qui incluent des facteurs identitaires, des systèmes organiques et des aptitudes. Les facteurs identitaires concernent des caractéristiques telles que l'âge, le sexe, la culture, le diagnostic, le statut socioéconomique, l'histoire de vie ou encore le niveau de scolarité. Les facteurs de risques à l'entrée du modèle de 1998 liés aux traumatismes et aux maladies, c'est-à-dire à l'étiologie, se retrouvent dans les facteurs identitaires, mais ils n'ont plus une relation séquentielle, ou de cause à effet, avec les systèmes organiques et les aptitudes. Les facteurs identitaires sont qualifiés par une échelle allant du facilitateur à l'obstacle selon leur influence sur la qualité de la PS ou sur la qualité de l'exercice des droits. Les systèmes organiques, pour leur part, sont exclusivement physiques. Ce sont les structures et les fonctions internes organiques telles que le système nerveux ou le système digestif. La sévérité de l'atteinte à ces systèmes se mesure sur une échelle allant de l'intégrité à la déficience complète. Les déficiences du système organiques peuvent être temporaires, chroniques ou même permanentes. Enfin, le dernier aspect des facteurs personnels concerne les aptitudes, c'est-à-dire « la possibilité pour un individu d'accomplir une activité physique ou mentale » (Fougeyrollas, 2010, p. 157). Des exemples d'aptitudes sont les aptitudes intellectuelles, les aptitudes reliées au comportement ou les aptitudes reliées aux activités motrices. Qu'elles découlent d'une déficience d'un système organique ou non, les limitations

sur le plan des aptitudes réfèrent à l'incapacité à réaliser une activité physique ou mentale, et ce, indépendamment des facteurs environnementaux et des activités sociales. Par exemple, certaines personnes ont des incapacités du système oculaire qui engendre des incapacités reliées au sens de la perception. La plupart du temps, ces personnes portent des lunettes dans les situations où cette aptitude est sollicitée, ce qui ne produit donc pas une situation de handicap sans pour autant éliminer l'incapacité de la personne. Les aptitudes sont intrinsèques et elles se mesurent sur une échelle allant de la capacité optimale à l'incapacité complète.

2.1.4.2. Facteurs environnementaux

Les facteurs environnementaux peuvent être physiques ou sociaux. Comme les facteurs personnels, ils comportent trois dimensions : le micro environnement (personnel), le méso environnement (communautaire) et le macro environnement (société). La qualité de cet environnement se mesure du facilitateur optimal à l'obstacle complet selon l'habitude de vie ciblée et les facteurs personnels. Autrement dit, un facteur environnemental peut être un obstacle ou un facteur de risque dans une situation précise et ne pas l'être dans une autre. La nécessité de mesurer la qualité de l'environnement a conduit à la création d'un outil d'évaluation, soit la *Mesure de la qualité de l'environnement* (MQE : Fougeyrollas, Noreau, St-Michel et Boschen, 1999). Dans cet outil, les facteurs sont regroupés dans six domaines : 1) le soutien et les attitudes de l'entourage, 2) les revenus, l'emploi et la sécurité du revenu, 3) les services publics et gouvernementaux, 4) l'environnement physique et l'accessibilité, 5) la technologie et 6) l'égalité des chances et les orientations politiques (Fougeyrollas, 2010). Ces domaines démontrent bien que les facteurs environnementaux ne se résument pas à l'environnement physique.

Toutefois, la contribution de l'environnement dans la production des situations de handicap est beaucoup plus évidente en ce qui a trait aux incapacités physiques et sensorielles (Langevin, 1996). Les exemples les plus connus sont l'utilisation de la rampe d'accès par une personne à mobilité réduite qui se déplace en fauteuil roulant ou bien l'utilisation de l'écriture en braille pour les personnes ayant une déficience visuelle. Heureusement, des travaux sur les obstacles liés à l'accès à l'information et aux activités cognitives émergent depuis quelques années. En effet, Ruel, Kass, Moreau et Proulx (2016) ont élaboré un guide pour orienter une rédaction inclusive qui facilite l'accès à l'information pour tous. Langevin et Rocque (2018), pour leur part, ont identifié la complexité de la tâche comme l'obstacle majeur à l'accessibilité des habiletés cognitives essentielles, dont la littératie. Leurs travaux, qui s'inscrivent dans le GDA, visent donc à augmenter cet accès soit par la réduction des obstacles liés à la complexité ou encore par des habiletés alternatives ou par autonomie assistée. Ainsi, la compréhension de la contribution des facteurs environnementaux dans les situations de handicaps liées aux activités cognitives telles que la littératie se traduit d'abord par l'identification d'obstacles, puis par la mise en place de facilitateurs.

2.1.4.3. Habitudes de vie

Dans le modèle PPH, la situation de handicap ou de PS s'observe dans les habitudes de vie de la personne. À première vue, ce sous-système semble général, mais il est constitué de 12 catégories décrites par Fougeyrollas *et al.* (1998). L'outil *Mesure des habitudes de vie* (MHAVIE : Fougeyrollas et Noreau, 1998) est aussi disponible pour les intervenants. Ces catégories sont présentées dans le Tableau 2.

Tableau 2 : *Habitudes de vie* (Fougeyrollas et al. 1998, cité dans Fougeyrollas, 2010, p. 188)

NOMENCLATURE DES HABITUDES DE VIE (FOUGEYROLLAS ET COLLAB., 1998B)	
Activités de vie quotidienne	Rôles sociaux
<ul style="list-style-type: none"> • Nutrition <ul style="list-style-type: none"> – Régime alimentaire – Préparation des repas – Prise des repas • Condition corporelle <ul style="list-style-type: none"> – Sommeil – Condition physique – Condition mentale • Soins personnels <ul style="list-style-type: none"> – Hygiène corporelle – Hygiène excrétrice – Habillement – Soins de santé 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilités <ul style="list-style-type: none"> – Responsabilités financières – Responsabilités civiles – Responsabilités familiales • Relations interpersonnelles <ul style="list-style-type: none"> – Relations sexuelles – Relations affectives – Relations sociales • Vie communautaire <ul style="list-style-type: none"> – Vie associative – Vie spirituelle et pratiques religieuses
<ul style="list-style-type: none"> • Communication <ul style="list-style-type: none"> – Communication orale et corporelle – Communication écrite – Télécommunication – Signalisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Éducation <ul style="list-style-type: none"> – Éducation préscolaire – Éducation scolaire – Formation professionnelle – Autres formations
<ul style="list-style-type: none"> • Habitation <ul style="list-style-type: none"> – Activités reliées au domicile – Entretien ménager – Ameublement et autres équipements utilitaires • Déplacements <ul style="list-style-type: none"> – Déplacements restreints – Utilisation des moyens de transport 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail <ul style="list-style-type: none"> – Orientation professionnelle – Recherche d'un emploi – Occupation rémunérée – Occupation non rémunérée • Loisirs <ul style="list-style-type: none"> – Sports et jeux – Arts et culture – Activités socio-récréatives

En conclusion, cette importance accordée à l'interaction qui témoigne d'une prise en compte du contexte pour comprendre les besoins des personnes ayant des incapacités correspond en tout point à l'approche privilégiée dans cette étude. Avec ce modèle, les pratiques d'enseignement, comme modification des facteurs environnementaux, ont une influence sur les facteurs personnels des ÉII-MS et la réalisation des activités quotidiennes qui font appel aux compétences en littératie. Les pratiques d'enseignement sont donc déterminantes pour assurer une situation de PS plutôt qu'une situation de handicap.

2.1.5. Caractéristiques liées aux incapacités intellectuelles et littératie

Comme en témoigne l'évolution des définitions et des modèles du fonctionnement, la compréhension des caractéristiques spécifiques aux ÉII-MS tient davantage compte de l'interaction avec le milieu. Néanmoins, certaines caractéristiques (Paour, 1991, cité dans

Langevin *et al.*, 2004) se manifestent souvent chez les ÉII-MS. Ces caractéristiques sont intégrées dans les programmes adaptés et elles ont été utilisées dans divers travaux de recherche visant à comprendre et à réduire les obstacles dans l'interaction entre la personne ayant des incapacités intellectuelles et l'apprentissage (GDA, 2017). D'ailleurs ces travaux montrent que la complexité de la tâche est le facteur général d'obstacle à la réalisation d'une activité cognitive. Plus spécifiquement, Beaulieu et Langevin (2014) ont tenté de comprendre pourquoi l'apprentissage de la lecture est si difficile pour les personnes ayant des incapacités intellectuelles en analysant l'interaction entre les caractéristiques cognitives et la complexité de la tâche qu'est l'acte de lire selon une perspective environnementale ou sociale du handicap. Pour ces auteurs, il est clair que l'apprentissage est possible malgré les caractéristiques de la personne et la complexité de la tâche, mais il faut bien comprendre et tenir compte de ces deux aspects et de leur interaction pour réduire les obstacles. Ainsi, dans la prochaine section, les caractéristiques des ÉII-MS sont présentées. Elles sont suivies des recommandations éducatives pour l'enseignement auprès des ÉII-MS, soit les principes fondamentaux de l'action éducative (MEES, 2019). Enfin, une application du modèle PPH (Fougeyrollas *et al.*, 1998; Fougeyrollas, 2010) à la littératie pour les ÉII-MS est illustrée.

Les caractéristiques des ÉII-MS sont séparées en caractéristiques cognitives et non cognitives (Paour, 1991, cité dans Langevin *et al.*, 2004). Le Tableau 3 propose une synthèse des écrits de Langevin *et al.* (2004).

Tableau 3 : Synthèse des caractéristiques cognitives et non cognitives des personnes ayant des incapacités intellectuelles (Langevin et al., 2004, p. 178-181).

Caractéristiques cognitives	
Lenteur ou retard du développement intellectuel	La personne passe par les mêmes stades de développement, mais à un rythme plus lent et avec des arrêts temporaires à certaines étapes. On observe un retard de plus en plus important avec le temps lorsque l'âge mental est comparé à l'âge chronologique.
Ralentissement et arrêt prématuré du développement	Le développement ralentit et cesse avant le dernier stade, soit la pensée permettant l'abstraction. On observe des répercussions sur la capacité à saisir des relations logiques, à se représenter le point de vue des autres, à anticiper, à considérer plusieurs dimensions. Les aspects concrets capteront davantage son attention.
Moindre efficience du fonctionnement intellectuel	Déficits spécifiques dans le fonctionnement intellectuel, en particulier dans les processus de traitement de l'information. On observe un déficit de l'attention sélective et de la mémoire de travail, un manque de stratégies cognitives et métacognitives de même qu'une efficience sensible à la complexité de la tâche.
Base de connaissances pauvre et mal organisée	Le traitement de l'information nécessite une confrontation entre les nouvelles informations et celles dans la mémoire à long terme. Toutefois, la personne a peu de connaissances dans sa mémoire à long terme et celles-ci sont mal organisées.
Difficultés de transfert et de généralisation	En plus du manque de stratégies, la personne transfère difficilement une stratégie dans un autre contexte (p. ex. de l'école à la bibliothèque publique). On observe également des difficultés à généraliser la stratégie à tous les contextes semblables (p. ex. dans toutes les bibliothèques).

Caractéristiques non cognitives	
Faible motivation, orientation spécifique de la motivation	La personne semble manquer de motivation, car elle n'entreprend pas d'activités. Au contraire, elle pourrait avoir un grand intérêt pour un sujet spécifique.
Faiblesse de l'estime de soi	Les échecs répétés sont un facteur de démotivation et nuisent à la construction d'une image de soi positive. Cette image de soi négative contribue au besoin élevé de renforcement social souvent observé chez la personne, surtout à l'adolescence.
Certitude anticipée de l'échec	La personne est persuadée qu'elle ne peut pas réussir et qu'il est inutile d'essayer.
Faiblesse du degré d'exigence	La personne aura peu d'exigence envers elle-même en partie parce qu'elle sous-estime le travail à accomplir et qu'elle a des difficultés à prévoir et à planifier des actions.
Pauvreté des investissements	En raison du faible degré d'exigence, la personne s'investit peu dans la tâche.
Système d'attribution des échecs inadapté	La personne aura tendance à attribuer les échecs à ses capacités plutôt qu'à son investissement ou à la complexité de la tâche.
Absence ou inadéquation du scénario de vie	La personne envisage difficilement un scénario de vie réaliste.

La connaissance de ces caractéristiques spécifiques aux ÉII-MS a permis de mieux comprendre l'interaction entre la personne et la tâche proposée afin de dégager les obstacles potentiels et des stratégies pour faciliter l'apprentissage. Ainsi, des recommandations éducatives sont proposées dans les programmes adaptés sous la forme de principes fondamentaux de l'action éducative (MEES, 2019; MELs, 2011b; Ministère de l'Éducation,

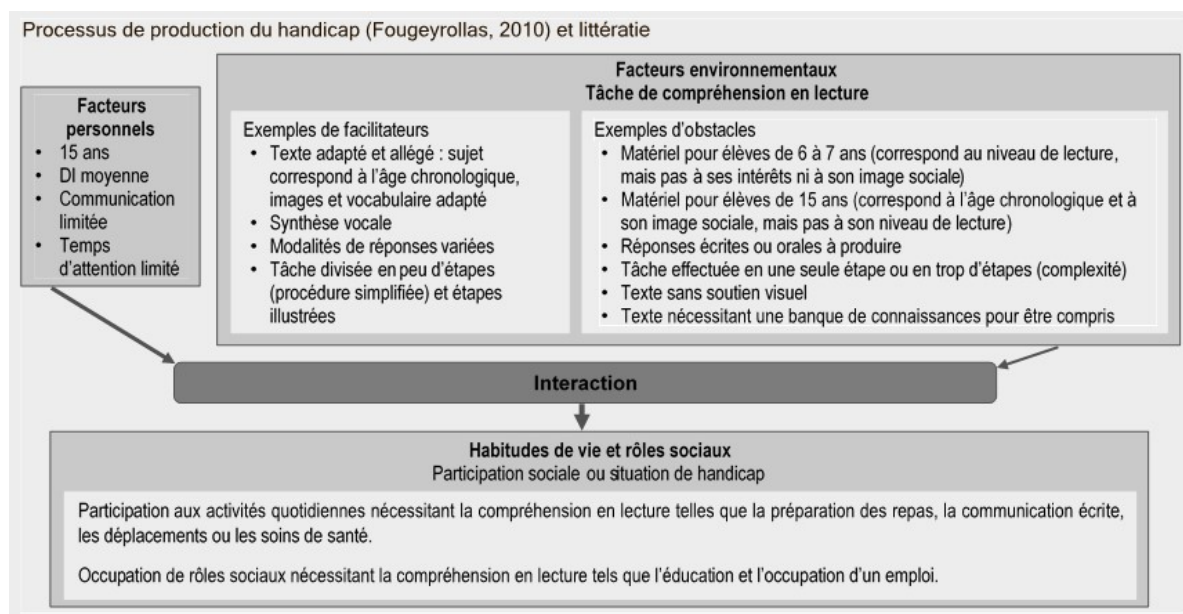
1996). Dans le programme CAPS-I (MEES, 2019), ils sont résumés en quatre catégories (annexe 3). Le Tableau 4 présente brièvement les principes selon ces catégories.

Tableau 4 : Synthèse des principes fondamentaux de l'action éducative (MEES, 2019, p. 15)

Synthèse des principes fondamentaux de l'action éducative	
Planifier et présenter des activités d'apprentissage significantes	<ul style="list-style-type: none"> • Les activités correspondent au niveau de l'élève. Les tâches exploitent les domaines de vie et elles sont significantes, authentiques en plus d'avoir des retombées utiles et immédiates; • L'information est présentée en petites unités, en séquences graduées et en respectant la limite de la mémoire et des processus mentaux; • L'enseignant fournit des indices pour le rappel des connaissances antérieures. Il capte l'attention des élèves, contrôle les stimuli; • L'enseignant informe les élèves des attentes et de l'utilité. Il module son accompagnement vers la pratique autonome.
Favoriser les apprentissages en modulant la complexité des tâches	<ul style="list-style-type: none"> • La complexité des tâches est réduite. Les tâches sont présentées avec des indices, des modèles et des aide-mémoires. Elles sont séquentielles et l'élève est accompagné pour établir les liens entre les étapes; • Les liens entre les connaissances antérieures sont explicités. La présentation de l'information est stable. L'information essentielle est mise en évidence; • L'enseignant met en évidence des stratégies gagnantes et des stratégies alternatives.
Différencier son enseignement et soutenir la motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Les tâches tiennent compte des intérêts, des besoins et du rythme des élèves; • L'élève peut faire des choix d'activités ou de matériel. Il a l'occasion de faire comme les élèves de son âge; • Les lieux peuvent être aménagés et les aides technologiques sont favorisées; • L'enseignant encourage l'élève par des rétroactions et des renforcements. Il souligne son progrès.
Prévoir des activités de transfert des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Les conditions de transfert sont explicites. L'enseignant fait ressortir les ressemblances et les différences entre les contextes. Il encourage l'élève à nommer des connaissances; • Les occasions et les contextes pour exercer des compétences et pour utiliser des connaissances sont nombreux et variés. Les contextes se rapprochent le plus possible des contextes naturels; • L'élève peut exercer ses compétences dans plusieurs tâches similaires. Les occasions de réinvestissement sont fréquentes et immédiates; • L'enseignant est attentif aux besoins des élèves. Il les guide lors de l'exécution d'une tâche. Il collabore avec les parents pour le transfert dans la vie quotidienne.

Compte tenu de ce qui précède, il est possible de considérer les caractéristiques des ÉII-MS, la complexité de l'acte de lire de même que les recommandations éducatives pour tenter de favoriser une situation de PS lors de l'enseignement de la littératie. En terminant cette section, la Figure 3 propose une prise en compte de ces aspects en illustrant une tâche de littératie auprès d'un ÉII-MS selon une perspective sociale du handicap, soit le modèle PPH (Fougeyrollas *et al.*, 1998; Fougeyrollas, 2010).

Figure 3 : Application du Processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2010) à la littératie pour les personnes ayant des incapacités intellectuelles (adapté de Tremblay, Moreau et Gagnon, 2017)



2.2. Pratiques d'enseignement de la littératie

Dans cette section, les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS sont abordées en quatre étapes. D'abord, il s'agit de définir et de délimiter les concepts de littératie et de pratiques d'enseignement. Puis, le modèle général de pratiques d'enseignement de Lefevre (2005) est présenté. Ce modèle sert de fondation à la démarche méthodologique.

Enfin, le modèle d'enseignement de littératie auprès d'élèves ayant des incapacités sévères de Browder *et al.* (2009) est expliqué.

2.2.1. Littératie

Même si l'importance de développer les compétences en littératie est bien établie, la définition de ce concept ne fait pas consensus (Delcambre et Pollet, 2014; Simon, 2011). En effet, les termes utilisés au fil du temps sont nombreux et ils représentent diverses conceptions, voire des idéologies. Plusieurs chercheurs se sont intéressés au processus de changement de la terminologie et aux retombées du choix terminologique de même qu'aux conceptions qu'il véhicule (Colette, 2013; Hébert et Lépine, 2012; Lafontaine, 2001; Rispaill, 2011; Simon, 2011; Whalen, 2004). Le terme « littératie », qualifié de « concept élastique » par Whalen (2004, p. 5), est parfois considéré trop vague comme en témoignent les nombreux qualificatifs qui lui sont apposés tels que critique, communautaire, précoce, familiale et scolaire (Blain, 2015) ou encore les nombreuses définitions répertoriées par Hébert et Lépine (2012).

Plusieurs raisons justifient l'utilisation de la littératie dans le cadre de cette recherche. D'une part, le terme « littératie » aurait l'avantage de représenter le développement de compétences à différents niveaux, tel un continuum, plutôt que de seulement opposer le fait de savoir lire ou de ne pas savoir lire (Desrochers et Berger, 2011; Perron et Gagnon, 2006). Cette vision concorde avec les recommandations ministérielles pour l'utilisation du *Continuum en lecture* (MELS, 2012). Ce dernier décrit les différentes phases du développement de la compétence à lire partant du lecteur émergent au lecteur accompli. D'autre part, l'utilisation du terme « littératie » dans les écrits scientifiques serait associée à plusieurs avantages tels qu'une vision pluridimensionnelle, à un ensemble d'attitudes et de

connaissances, à une diversité de textes et de supports, à une conception dynamique, à une relation individu-société, à des tâches authentiques, à un continuum positif, à l'interdépendance de l'oral et de l'écrit, à l'influence de l'environnement et finalement à une visée émancipatrice (Hébert et Lépine, 2012).

Dans le même ordre d'idées, la définition retenue de Lacelle, Lafontaine, Moreau et Laroui (2016) qui décrit la littératie comme « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » se distingue dans la mesure où la littératie n'est plus uniquement associée aux capacités d'une personne, mais aussi à celles d'un milieu. Ainsi, cette définition semble retenir les avantages du concept de littératie exposés précédemment de même que ceux de Grossman (1999) pour qui « le concept de littératie permet d'articuler les aspects sociaux et culturels aux aspects développementaux » (p. 146). Il va sans dire que la prise en compte du milieu est en concordance avec la conception sociale du handicap exposée précédemment et privilégiée par l'OPHQ (Moreau, Hébert, Lépine et Ruel, 2013).

Enfin, même si la littératie englobe le langage oral et écrit (lecture et écriture) qui permet de comprendre et de communiquer l'information, l'accent sera mis sur les compétences permettant de comprendre l'information dans cette recherche, c'est-à-dire l'oral et la lecture. Il n'est pas impossible que certaines activités dans les classes ciblent la lecture, l'écriture et le langage oral en même temps compte tenu des liens évidents entre ces habiletés. Toutefois, les pratiques d'enseignement visant le développement du langage et des compétences en lecture sont retenues pour cette recherche pour deux raisons. D'une part, ces deux aspects de la littératie sont étroitement liés, car l'apprentissage de la lecture serait

influencé par le niveau de développement du langage oral, alors que les habiletés de lecture plus avancées sont quant à elles influencées par le vocabulaire et la compréhension langagière (Burns, Espinosa et Snow, 2003). Comme mentionné dans la recension des écrits de ce mémoire, la compréhension langagière contribuerait davantage à la compréhension en lecture que les habiletés d'identification des mots chez les élèves ayant un syndrome de Down (Roch et Levorato, 2009), alors que la contribution est égale chez les élèves sans incapacités (Southwest Educational Development Laboratory, 2001). La compréhension langagière représente également une plus grande difficulté que l'identification des mots pour eux (Roch et Levorato, 2009). D'autre part, le *Modèle d'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant des incapacités sévères* de Browder *et al.* (2009), privilégié dans cette étude, favorise la mise en place d'activités ciblant le développement du langage pour augmenter les compétences en littératie des élèves. Il apparaît donc que la combinaison des pratiques d'enseignement visant le développement du langage et celles visant le développement des compétences en lecture est plus appropriée pour décrire l'objet d'étude, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS.

2.2.2. Pratique d'enseignement : définition

À l'instar des concepts de littératie et d'incapacités intellectuelles, celui de pratique d'enseignement réfère aussi à plusieurs significations (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010). En effet, les pratiques d'enseignement sont complexes, singulières et situées (Lenoir, Maubant, Lebrun, Zaid, Lacourse, Araújo-Oliveira et Habboub, 2011). Dans la présente recherche, les pratiques d'enseignement sont considérées comme étant multidimensionnelles (Lenoir et Vanhulle, 2006) et comportant trois phases, soit la phase préactive, la phase interactive et la phase postactive (Lenoir, 2006). Rappelons brièvement

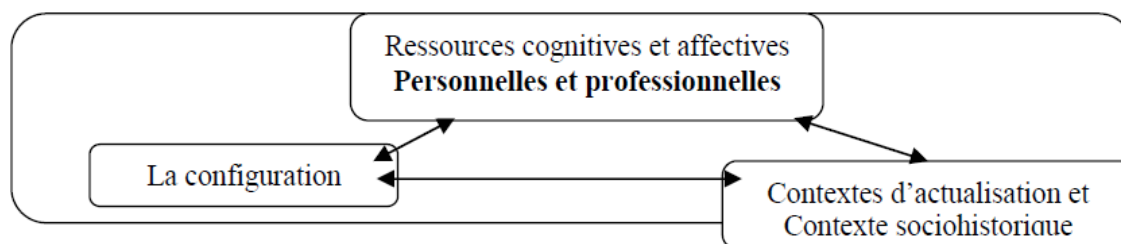
comment Clanet et Talbot (2012) définissent les pratiques d'enseignement et comment ils les distinguent de la pratique enseignante: « Par pratiques d'enseignement, nous désignons les activités déployées en classe, en face à face pédagogique. Lorsque nous évoquons les pratiques enseignantes, nous évoquons l'ensemble des pratiques professionnelles d'un enseignant. » (p. 5). Ainsi, les pratiques d'enseignement se déroulent principalement en classe (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005) et elles sont incluses dans les pratiques enseignantes qui elles, réfèrent à l'ensemble des pratiques adoptées par l'enseignant en classe et hors de la classe. Cette distinction générale est présente dans plusieurs écrits même si les typologies sont nombreuses (Clanet et Talbot, 2012; Marcel, 2004; 2009; Deaudelin *et al.*, 2005; Canzittu, 2016).

2.2.3. Modèle de pratiques d'enseignement de Lefevre (2005)

Le modèle de pratiques d'enseignement (Figure 4) de Lefevre (2005) retenu pour cette recherche a été conçu, entre autres, à partir des travaux de Marcel (2004) et de Bru (2002). Maintenant que les pratiques d'enseignement sont bien situées dans la pratique enseignante, Lefevre (2005) définit les pratiques d'enseignement comme « une configuration d'actions didactiques et pédagogiques organisée par des logiques d'action conscientisées et non conscientisées par l'enseignant » (p. 82). Cette idée d'actions conscientisées et non conscientisées n'est pas réservée à la profession enseignante. En effet, selon Vermersch (2014, p. 65) « [...] dans toute action, même la plus abstraite, la plus conceptualisée du fait des connaissances et des objectifs dont elle suppose la maîtrise, il y a une part de connaissances, de pensée privée, qui n'est pas formalisée et conscientisée. » Dans cette perspective, il est possible de suggérer que les pratiques d'enseignement ne se résument ni à l'application de méthodes planifiées rigoureusement ni à l'action en situation (Lefevre,

2005). En effet, de manière générale, Lefevre (2005) suggère un système de la pratique d'enseignement qui est un modèle triadique comprenant trois éléments : les facteurs personnels de l'enseignant, le contexte dans lequel il agit et la configuration des actions. Ce modèle triadique, comprenant trois éléments interdépendants, a l'avantage de ne pas réduire les pratiques d'enseignement à des comportements en réaction à l'environnement ou encore à des comportements s'expliquant uniquement par les facteurs personnels de l'enseignant. Qui plus est, l'interaction des facteurs personnels et de l'environnement avec l'action dans une situation caractérise le domaine de l'intervention auprès des ÉII-MS avec le modèle PPH (Fougeyrollas *et al.*, 1998; Fougeyrollas, 2010) présenté précédemment. Un modèle des pratiques d'enseignement cohérent avec cette approche est donc privilégié.

Figure 4: La pratique d'enseignement (Lefevre, 2005, p. 81)



De manière plus précise, pour Lefevre (2005; 2007), les pratiques d'enseignement se traduisent par une interaction entre trois composantes : les ressources cognitives et affectives personnelles et professionnelles, la configuration des actes et les contextes. Premièrement, les ressources cognitives et affectives, personnelles et professionnelles, sont issues du vécu personnel et professionnel de l'enseignant. Sur le plan cognitif, elles peuvent se traduire par des représentations, des schémas, des connaissances pédagogiques et didactiques, des projets et des émotions. Ces ressources influencent les actions de l'enseignant (configuration des actes) et les différents contextes dans lesquels les actions sont produites. Deuxièmement, la

configuration des actes comprend un ensemble de modalités d'actions pédagogiques et didactiques telles que le choix du contenu ou du regroupement des élèves. Un changement dans une de ces modalités peut avoir des conséquences sur les autres modalités de l'ensemble et modifier la configuration globale des actes en classe. Puisque les éléments du modèle sont interdépendants, la configuration influence également les contextes et les ressources cognitives et affectives de l'enseignant. Troisièmement, les contextes peuvent être liés à la classe de près ou de loin. Selon l'auteur, le contexte peut être institutionnel (p. ex. : règlements, programmes, etc.), spatial et temporel, social (p. ex. : caractéristiques des élèves) ou matériel. Ces contextes influencent également les ressources de l'enseignant et les actions mobilisées en situation.

Tout cela considéré, cette conception des pratiques d'enseignement nécessite une méthodologie permettant de saisir l'interaction entre les composantes du modèle triadique de même que les actions conscientisées et celles non conscientisées, c'est-à-dire une double lecture de la pratique d'enseignement (Lefevre, 2005; Marcel, 2009). En fait, c'est précisément pour cette conception interactive et pour la double lecture, présentée au troisième chapitre, que le modèle de Lefevre (2005) est retenu. Brièvement, la double lecture propose une prise en compte complémentaire des aspects subjectifs liés à l'enseignant, dont il est conscient et dont il peut en faire la déclaration, et des aspects objectifs de la situation dont l'enseignant n'est peut-être pas conscient et dont le chercheur peut en constater la manifestation. Cette lecture suppose donc d'inférer les pratiques d'enseignement par l'analyse des pratiques déclarées par l'enseignant et les pratiques effectives constatées par le chercheur. Comme il a été mentionné précédemment, les études sur les pratiques d'enseignement portent souvent sur les pratiques déclarées ou sur l'effet de mesures

extérieures telles que le maître, la classe ou encore un programme (Lebrun, Lenoir, Araújo-Oliveira, Chalhouni, 2005; Maubant, 2007) en considérant peu ce qui se passe effectivement en classe (Lenoir et Vanhulle, 2006). Ainsi, il apparaît que diverses approches méthodologiques sont souhaitables pour étudier les pratiques d'enseignement (Bru, 2002; Dupin de Saint-André *et al.*, 2010; Lenoir, 2005). Dans cette étude, l'approche privilégiée, qui est détaillée au chapitre suivant, considère l'interaction entre les composantes du modèle triadique par la prise en compte des pratiques déclarées et effectives conscientisées et non conscientisées.

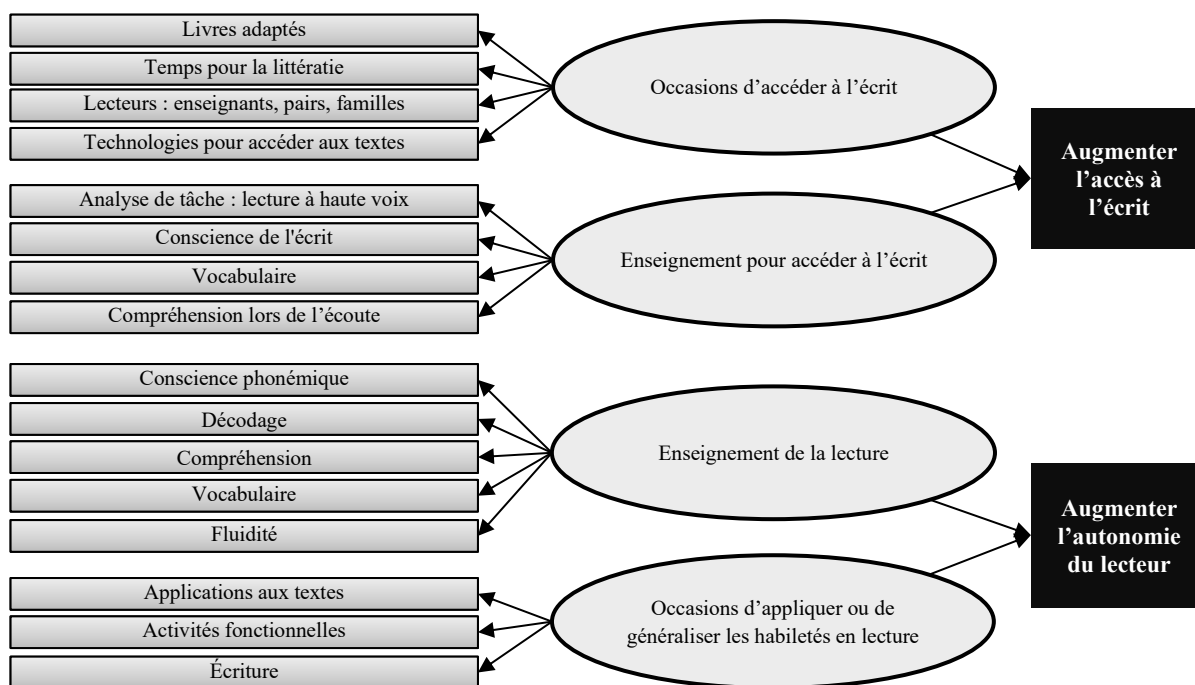
2.2.4. Enseignement de la littératie auprès d'ÉII-MS

La recension des écrits et la présentation des concepts et modèles liés aux incapacités intellectuelles ont permis d'identifier des pistes pour appréhender les interventions auprès des ÉII-MS. Il convient maintenant de présenter le modèle pour l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS retenu dans cette étude, soit le modèle (Figure 5) de Browder *et al.* (2009). Ce modèle comporte de nombreux avantages pour l'étude des pratiques d'enseignement auprès des ÉII-MS. Il s'agit du seul modèle recensé étant spécifique à l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS. Il a pour but de proposer une fondation pour l'enseignement auprès de cette population. Les auteurs soutiennent d'ailleurs qu'il existe des ressources et des programmes de pré-littératie pouvant être utilisés auprès des ÉII-MS, mais que ces derniers nécessitent tout de même des adaptations et des directives supplémentaires. À titre d'exemple, le matériel disponible n'est pas adapté pour les élèves non verbaux de même que pour les élèves ayant un âge chronologique qui ne correspond pas au niveau de lecture. Ainsi, le modèle de Browder *et al.* (2009) est un cadre de référence qui intègre les orientations pour l'enseignement de la littératie auprès de cette population de même que les adaptations

nécessaires pour la mise en place de cet enseignement. Parmi ces orientations, les composantes du NRP (2000) sont utilisées afin de déterminer les habiletés générales à enseigner. Les recherches ont mis en évidence que les ÉII-MS pouvaient, eux aussi, développer des compétences en littératie avec un enseignement intensif et explicite qui cible les composantes essentielles de la lecture identifiées par le NRP (Allor *et al.*, 2010; Browder *et al.*, 2008; 2012). La force du modèle réside également dans l'intégration de l'accès à l'écrit à même le modèle d'enseignement. Ceci permet de dépasser l'enseignement traditionnel d'habiletés isolées qui pouvait limiter l'accès aux textes en raison des incapacités liées à l'identification des mots et donc de mettre en place une approche équilibrée conformément aux recommandations pour les élèves sans incapacités. Comme il a été mentionné au premier chapitre, l'approche équilibrée suppose de tenir compte des contextes signifiants, d'une intégration des activités, des expériences variées et de chaque composante de la lecture (Erickson *et al.*, 2009). Qui plus est, ce modèle s'appuie sur des valeurs générales concernant l'intervention auprès des ÉII-MS. Les auteurs rappellent que l'enseignement devrait toujours favoriser une meilleure qualité de vie, que chaque personne doit avoir l'occasion d'apprendre à lire et que l'enseignement doit tenir compte de l'âge chronologique de la personne.

Brièvement, le modèle est schématisé selon deux grands résultats attendus qui se traduisent par des occasions d'application et des enseignements. Le premier résultat attendu est l'augmentation de l'accès à l'écrit tandis que le deuxième résultat est l'augmentation de l'autonomie du lecteur. Comme mentionné au premier chapitre, ce modèle est aussi accompagné d'une orientation temporelle quant aux objectifs d'apprentissage selon le niveau scolaire (Figure 6).

Figure 5: Modèle d'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant des incapacités sévères (Browder et al., 2009, p. 271, traduction libre et adaptation)



2.2.4.1. Augmenter l'accès à l'écrit

Pour ce premier résultat attendu qui est d'augmenter l'accès à l'écrit, Browder *et al.* (2009) s'appuient sur le fait que les programmes axés sur la lecture fonctionnelle ne proposent pas l'accès à du texte pour autre chose que le fonctionnement du quotidien. Dans ces programmes, peu ou pas de place est laissée à la lecture sur des sujets d'intérêts personnels et à l'application des habiletés à lire avec des livres ou autres textes. Les auteurs proposent alors de placer une variété de types de textes, soit l'écrit en général, au centre de l'apprentissage de la lecture pendant tout le parcours scolaire plutôt que de retarder ou de supprimer l'accès aux livres en attendant les compétences nécessaires. Pour les élèves qui ne savent pas lire, l'accès aux livres peut se faire en faisant la lecture aux élèves ou par

l'utilisation d'outils technologiques. D'ailleurs, les responsabilités des élèves devraient augmenter progressivement en leur permettant de choisir quoi lire, le lecteur ou la technologie pour lire et en se fixant une intention de lecture.

Les méthodes proposées pour augmenter l'accès à l'écrit consistent à enseigner aux élèves comment donner du sens à un texte qui leur est lu et bien sûr à multiplier les occasions d'utiliser ces apprentissages. Pour l'enseignement, les auteurs proposent une pratique spécifique (analyse de tâche) pour une lecture interactive efficace. De manière plus générale, cet enseignement, qui s'articule autour de lectures interactives, doit prévoir des moyens pour favoriser le développement de la conscience de l'écrit, du vocabulaire et de la compréhension. Ceci peut se faire en offrant à l'élève l'occasion de tourner les pages, en identifiant le vocabulaire important avec des images et en posant au moins une question de compréhension pendant ou après la lecture. Les auteurs encouragent également les enseignants à faire des lectures répétées et planifiées de même qu'à exploiter le sujet du texte à travers d'autres médias (p. ex. des vidéos) pour aider les élèves à donner du sens. En ce qui concerne les occasions d'appliquer ces apprentissages, Browder *et al.* (2009) offrent différents moyens pour pallier l'écart entre l'âge chronologique et le niveau de lecture des élèves afin de présenter du matériel qui correspond aux deux aspects. Les auteurs suggèrent d'adapter les livres en modifiant, par exemple, le niveau de difficulté du vocabulaire ou la quantité de texte et d'images. Il importe également de prévoir suffisamment de temps pour la littératie. À défaut d'adapter les textes, il est possible de prévoir d'autres lecteurs tels que la famille, l'enseignant ou les pairs. Il est aussi possible d'avoir recours à des outils technologiques pour que le texte soit lu aux élèves. Dans ce dernier cas, il faut s'assurer que l'élève ait les compétences technologiques pour utiliser les outils puis que le sujet et le

vocabulaire soient accessibles pour l'élève qui se fait lire le texte. Ainsi, selon le type de texte et les objectifs d'apprentissage, l'enseignant dispose de différents moyens pour multiplier les occasions d'accéder à l'écrit dans sa classe.

2.2.4.2. Augmenter l'autonomie du lecteur

Pour augmenter l'autonomie du lecteur, le modèle s'appuie sur les cinq composantes identifiées par le NRP (2000) : la conscience phonémique, le décodage, la compréhension, le vocabulaire, et la fluidité. Browder *et al.* (2009) insistent sur l'importance de chaque composante pour l'enseignement de la littératie. La pertinence de ces dernières pour les EII-MS a d'ailleurs été discutée dans le chapitre précédent. Il importe de rappeler que la méta-analyse de Browder *et al.* (2006) avait mis en évidence un enseignement centré sur la reconnaissance globale des mots (« sight words ») sans mesurer la compréhension de ces mots en contexte signifiant. Dans ce modèle, cet apprentissage est intégré dans la composante du vocabulaire, mais il doit être accompagné d'un enseignement portant sur les autres composantes, et ce, de manière intensive, explicite et systématique tout en prévoyant des occasions de transfert des apprentissages.

Les méthodes pour augmenter l'autonomie du lecteur consistent à nouveau à enseigner la littératie, selon les composantes du NRP (2000), et à fournir des occasions d'appliquer ou de généraliser les apprentissages. Pour l'enseignement de la première composante, la conscience phonémique, les auteurs recommandent d'apporter deux modifications comparativement à l'enseignement pour les élèves sans incapacités intellectuelles. Premièrement, l'enseignement de ces habiletés devra probablement se poursuivre pendant le primaire en raison du retard de développement. Deuxièmement, les phonèmes devraient d'emblée être présentés avec les lettres ou des images pour que les élèves

non verbaux puissent avoir un support visuel et une possibilité pour répondre. D'ailleurs, Browder *et al.* (2009) fournissent des exemples d'adaptations pour permettre aux élèves non verbaux de démontrer pleinement leurs habiletés en conscience phonémique. À titre d'exemple, pour identifier le phonème initial, l'élève peut pointer une image qui commence par le même son ou pointer la lettre qui fait le son. Pour l'enseignement de la deuxième composante, le décodage, les auteurs intègrent des habiletés liées à la conscience de l'écrit de même que les habiletés liées au principe alphabétique. En effet, les habiletés liées à la conscience de l'écrit peuvent nécessiter un enseignement spécifique parallèlement à l'enseignement des correspondances graphème-phonème. Pour certains élèves, l'objectif initial pourrait être de choisir un livre et de le placer dans le bon sens. L'enseignement de la troisième composante, le vocabulaire, devrait tenir compte à la fois du vocabulaire réceptif et expressif en plus de favoriser les liens entre les mots appris. De plus, l'association avec des images est reconnue comme une pratique efficace pour apprendre à reconnaître les mots écrits, mais il est important d'assurer une compréhension du mot, notamment par le transfert à l'intérieur de phrases ou de courts textes. L'enseignement de la quatrième composante, la fluidité, peut varier grandement selon le niveau de lecture des élèves. Effectivement, pour les élèves non verbaux, les auteurs suggèrent des objectifs tels que la réduction du temps de réponse ou la diminution des erreurs lors de l'association des images avec des mots. Il s'agit principalement de considérer l'automatisation des habiletés enseignées, même si les élèves ne sont pas en mesure de lire des phrases. Pour l'enseignement de la cinquième et dernière composante, la compréhension, Browder *et al.* (2009) recommandent d'aller au-delà des activités d'association mots-images afin d'enseigner aux élèves à répondre à des questions de compréhension de base (p. ex. Qui? Quoi? Où? Pourquoi?). Ils proposent des moyens tels que la sélection d'une image pour permettre aux élèves non verbaux de participer aux

activités de compréhension. De plus, une progression du niveau de soutien est proposée pour les élèves ayant besoin d'un enseignement direct et systématique de ces habiletés. L'enseignant peut alors modifier le temps entre l'écoute d'un passage et la question qui lui est associée. Il peut aussi passer de l'image explicite au mot écrit dans les choix de réponse tout en ajoutant des éléments n'ayant pas de liens avec la question. Les questions pourront éventuellement nécessiter de faire des inférences. Il se pourrait que plusieurs autres stratégies de compréhension nécessitent un enseignement direct soutenu par un support visuel. Par exemple, l'enseignant peut amener les élèves à développer leur compréhension de la structure du texte en leur permettant de choisir parmi des séquences imagées ou des organisateurs graphiques selon le type de texte.

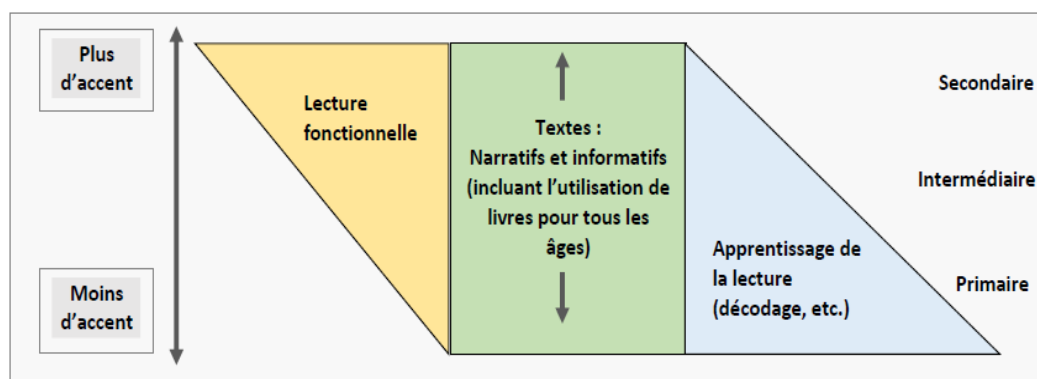
Enfin, en ce qui concerne les occasions d'appliquer ces apprentissages ayant pour but d'augmenter l'autonomie du lecteur, Browder *et al.* (2009) rappellent qu'il est important de tenir compte des difficultés de transfert et de généralisation des ÉII-MS. Ainsi, les occasions d'appliquer les habiletés apprises doivent être nombreuses, diversifiées et planifiées. Les auteurs proposent d'enseigner aux élèves à transférer les habiletés de littératie avec des textes, dans des activités plus fonctionnelles, de même que par l'utilisation de l'écriture.

2.2.4.3. Contenu d'apprentissage selon le niveau scolaire

L'organisation temporelle des contenus d'apprentissage proposée par les auteurs (Figure 6) suggère que les priorités d'enseignement varient pendant le parcours scolaire de ces élèves comme ceux n'ayant pas d'incapacités intellectuelles. L'accès à la littérature de qualité demeure une priorité tout au long de la vie scolaire (au centre de la figure), mais les types de textes changent avec l'âge chronologique de l'élève. Pour ces auteurs, il est clair que chaque élève doit avoir accès à des textes dont le sujet correspond à son âge

chronologique, même si le niveau de lecture de l'élève est inférieur à son âge chronologique. Ainsi, des adaptations seraient nécessaires pour ajuster les textes de niveau secondaire à un niveau de lecture du primaire. Pour ce qui est du contenu d'enseignement, l'accent sur l'enseignement des habiletés en lecture telles que le décodage diminue au cours du parcours scolaire tandis que l'accent sur la lecture fonctionnelle augmente au cours de ce même parcours. Browder *et al.* (2009) insistent sur l'importance de retrouver un équilibre entre une utilité immédiate et une utilité à long terme dans les objectifs d'apprentissage. En effet, les élèves prenant plus de temps à apprendre à lire, ils peuvent avoir un niveau de lecture correspondant au début du primaire alors qu'ils sont adolescents. Pour ces élèves, il importe d'intégrer l'enseignement d'habiletés de lecture fonctionnelles et de préparer le transfert des habiletés dans la vie quotidienne. La proportion du temps accordé à l'apprentissage du code sera moindre, mais tout de même existante. Il s'agit donc de prévoir un équilibre pour que l'ensemble de l'enseignement soit utile à court et à long terme pour l'autonomie et la PS de ces élèves.

Figure 6: Orientations pour le contenu d'apprentissage selon le niveau scolaire (Browder *et al.*, 2009, p. 271, traduction libre)



2.3. Orientations de cette recherche

Partant du principe que les pratiques ne se résument ni à une improvisation ni à l'application de méthodes minutieusement planifiées, les pratiques d'enseignement de la littératie sont étudiées à partir du modèle de pratiques de Lefevre (2005), plus précisément par l'utilisation de la double lecture. Ainsi, la chercheuse s'intéresse aux réflexions de l'enseignant, à sa planification, au contexte de classe, aux ressources et aux actions en classe. Les pratiques d'enseignement de la littératie sont ensuite décrites à partir du modèle d'enseignement de la littératie de Browder *et al.* (2009).

Qui plus est, cette étude s'appuie sur un modèle social du handicap, le PPH, car la recension des écrits sur le développement des compétences en littératie amène à penser qu'une approche qui tient compte de l'interaction entre les caractéristiques de la personne et les caractéristiques du milieu est une piste prometteuse pour comprendre et diminuer les obstacles à l'apprentissage de la littératie. Ainsi, dans cette recherche en milieu spécialisé, c'est par l'interaction entre la personne ayant des incapacités intellectuelles, les tâches de littératie et les pratiques d'enseignement que les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS en contexte spécialisé peuvent être décrites.

De plus, cette recherche s'intéresse aux pratiques d'enseignement en contexte spécialisé, et ce, en préservant leur complexité. En effet, les résultats des recherches antérieures sont parfois limités par le fait qu'ils ne tiennent pas compte de nombreux facteurs en jeu dans l'objet d'étude (Lemons et Fuchs, 2010). La recension des écrits sur les pratiques d'enseignement a permis de constater que de nombreuses études empruntent « l'entrée par les méthodes » (Altet, 2003, p. 33) qui consiste à expérimenter des méthodes d'enseignement dans un environnement contrôlé et à mesurer les effets sur l'apprentissage. Certes, ce type

d'étude met en évidence l'importance des actions de l'enseignant et les variables en jeu (Altet, 2003); par contre, la réduction de la pratique à l'application de méthodes est souvent critiquée (Altet, 2003; Lefeuve, 2005; Lenoir et Vanhulle, 2006).

2.3.1. Études similaires et apport de cette étude

Compte tenu de ce qui précède, les orientations de cette étude se distinguent des recherches antérieures portant sur l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS, notamment parce que cette étude s'intéresse aux pratiques déclarées et effectives des enseignants du Québec. Effectivement, comme le mentionnent Leko *et al.* (2017), les recherches sur les pratiques d'enseignement dans les classes présentement sont rares. Leur étude américaine se limite aux pratiques déclarées des enseignants du secondaire. Cela dit, rappelons qu'une autre étude américaine récente de Ruppard (2015) a permis de documenter les expériences en littératie d'adolescents par des observations, des entretiens et l'analyse du matériel. Même si l'auteure conclut que les expériences en littératie semblent avoir peu changé en 20 ans, cette étude se distingue en s'intéressant à ce qui se passe effectivement en classe. De plus, les données de cette étude sont utilisées par Ruppard *et al.* (2015) afin de documenter les actions de l'enseignant en contexte d'enseignement de la littératie en classe spécialisée. Cette étude s'intéressait plus spécifiquement au processus décisionnel d'enseignants d'expérience. Ces études américaines se rapprochent des intentions de cette recherche. Évidemment, elles ne documentent pas les pratiques d'enseignants francophones en contexte spécialisé québécois.

Concernant les études sur les pratiques d'enseignement de la littératie en contexte spécialisé au Québec, ces dernières sont très rares. Au premier chapitre, il a été question des travaux du GDA ayant développé un site Web de ressources. Bien que ces travaux fournissent

des pistes d'intervention pertinentes pour les enseignants, ils ne permettent pas de connaître les pratiques effectives des enseignants du Québec. Il a aussi été question des travaux de Chatenoud *et al.* (2017). Au terme de cette recherche, un guide pour l'enseignement de la compréhension en lecture auprès des élèves de 10 à 15 ans ayant des incapacités intellectuelles légères a été produit pour les acteurs scolaires. Malgré leur pertinence, ces travaux ne sont pas orientés vers la description des pratiques actuelles, déclarées et effectives, auprès des ÉII-MS. Tout cela considéré, les études similaires fournissent des outils pertinents aux intervenants et elles documentent une partie des pratiques d'enseignement. Les orientations de cette étude sont complémentaires aux données disponibles en s'intéressant aux pratiques déclarées et effectives d'enseignants francophones afin d'obtenir une description qui préserve la complexité des pratiques d'enseignement de la littératie auprès des EII-MS en contexte spécialisé au Québec.

2.3.2. Objectifs de recherche

D'abord, il importe de rappeler que la question de recherche est la suivante :

Quelles sont les pratiques d'enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant des incapacités intellectuelles de moyennes à sévères en contexte spécialisé?

Les objectifs de recherche qui s'appuient sur le modèle PPH s'énoncent ainsi :

- 1) Décrire les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS;
- 2) Décrire les facilitateurs dans les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS;
- 3) Décrire les obstacles dans les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS.

Ces objectifs de recherche permettent de documenter les pratiques d'enseignement de la littératie en tenant compte du contexte particulier et des adaptations qu'il nécessite. La prise en compte des facilitateurs et des obstacles permet de mettre en évidence les défis, mais aussi les moyens et les solutions possibles ou à développer. Les gestes professionnels quotidiens de même que le discours de l'enseignant sur son expérience et son expertise sont des sources d'informations riches pour la description des pratiques. Enfin, ce portrait permet de connaître les besoins des enseignants, mais aussi les pratiques innovantes¹⁷ en place dans les écoles québécoises. Ces pratiques seraient importantes pour le domaine de l'intervention auprès des ÉII-MS, car dans ce domaine, « il y a peu d'écrits permettant la connaissance et la reconnaissance des pratiques d'innovation, tant les changements se font au quotidien, dans la discrétion entourant les initiatives des intervenants » (Kalubi, Beauregard et Houde, 2008, p. 25). Qui plus est, les écrits portent surtout sur les nouvelles pratiques à mettre en place alors que les pratiques actuelles ne sont pas connues. La recherche a avantage à mieux connaître celles-ci afin d'en dégager des forces et d'utiliser les limites comme leviers pour la mise en place de nouvelles pratiques. Dans tous les cas, ce que les enseignants font déjà est un point de départ incontournable. Enfin, l'ensemble des données permettra aux enseignants, qui œuvrent dans des contextes similaires, de s'en inspirer pour améliorer leur pratique ou les adapter à leur réalité.

Pour conclure, ce deuxième chapitre a mis en évidence les concepts jugés importants pour l'étude des pratiques d'enseignement. Combiné au problème de recherche duquel il découle, le cadre théorique agira comme fondation pour les choix relatifs à l'approche

¹⁷ Selon Proulx, Dumais, Caillouette et Vaillancourt (2006) une pratique innovante est « une intervention initiée par des acteurs sociaux pour répondre à une aspiration, subvenir à un besoin, apporter une solution ou profiter d'une opportunité d'action afin de modifier des relations sociales, de transformer un cadre d'action ou de proposer de nouvelles orientations culturelles » (p. 11-12).

méthodologique, aux méthodes de collecte et d'analyse des données et au déroulement de la recherche. Ces aspects seront explicités dans le prochain chapitre consacré à la méthodologie de l'étude.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre est consacré aux choix méthodologiques et consiste à décrire de manière précise l'approche méthodologique privilégiée, les participants, la démarche de collecte, le choix des méthodes et des outils, le déroulement de la collecte de données, l'analyse des données ainsi que les considérations en matière d'éthique et de rigueur méthodologique.

3.1. Approche méthodologique

La position épistémologique de la recherche se caractérise par un besoin de comprendre la réalité des personnes, son sens, par une perspective interactive et par des activités de recherche en milieu naturel (Savoie-Zajc, 2011). Cette recherche de type qualitatif permet de documenter les pratiques d'enseignement. Ce choix de conduire une étude de type qualitatif s'appuie donc sur la nécessité de privilégier une approche qui tient compte de la complexité et de l'interaction personne-environnement, ainsi que des objectifs de recherche et du cadre théorique présentés dans les deux premiers chapitres. Les choix méthodologiques de cette recherche qualitative-interprétative se traduisent par une attitude réflexive de la part de la chercheuse, une démarche de collecte et d'analyse flexible et émergente tenant compte des interactions de même qu'un savoir produit contextualisé (Savoie-Zajc, 2011). Cette recherche qualitative est exploratoire puisque peu d'études portent spécifiquement sur les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant des incapacités intellectuelles de moyennes à sévères en contexte spécialisé québécois. En raison de sa souplesse et de la proximité qu'elle offre avec l'objet d'étude, la recherche qualitative et exploratoire serait particulièrement appropriée lorsque le sujet peu connu est étudié dans son

contexte (Deslauriers, 2005). Cette recherche est aussi descriptive puisqu'elle vise à décrire et à comprendre les pratiques d'enseignement de la littératie en contexte spécialisé. Elle s'inscrit dans une approche qualitative-interprétative et comporte une part de subjectivité. Elle met en valeur la subjectivité, les interactions praticien-chercheur, l'intentionnalité des acteurs, la réflexivité de la recherche et l'enseignant comme acteur social créateur de sens (Anadón, 2011).

3.1.1. Étude de cas

L'étude de cas comme devis de recherche est privilégiée dans la présente étude. Selon Ghesquière, Maes et Vandenberghe (2004), l'étude de cas qualitative serait particulièrement intéressante pour saisir l'ensemble des éléments en jeu dans le contexte complexe qu'est l'éducation spécialisée. Plusieurs auteurs exposent des caractéristiques différentes de l'étude de cas telle qu'ils la conçoivent et l'utilisent (Yin, 1984/2014; Stake, 1995; Merriam, 1988; 1998). Dans cette recherche, l'approche retenue pour l'étude de cas est celle proposée par Merriam (1988; 1998); qui est de type qualitatif-interprétatif (Karsenti et Demers, 2011). Merriam (1988) définit l'étude de cas selon quatre caractéristiques qui sont reprises ici pour dégager la pertinence de cette méthode en lien avec les objectifs de recherche et le contexte.

Premièrement, l'étude de cas est particulariste, car l'objet d'étude est un système délimité. Le cas révèle des informations sur le phénomène dans un contexte précis. Dans cette étude, il est donc important que les participants s'intéressent à l'enseignement de la littératie et qu'ils œuvrent auprès des ÉII-MS en contexte spécialisé. Deuxièmement, l'étude de cas est descriptive dans la mesure où les résultats sont une description détaillée qui tient compte de plusieurs éléments et de leurs interactions. Dans cette étude, l'importance de la description contextualisée qui s'appuie sur une interaction personne-environnement a déjà

été exposée à maintes reprises. Troisièmement, l'étude de cas est heuristique, car elle permet de mieux comprendre le phénomène étudié. Ici, le premier chapitre a mis en évidence le manque d'information concernant les pratiques effectives d'enseignement de la littératie en contexte spécialisé. Une meilleure compréhension par une description riche est souhaitable pour l'objet d'étude. Quatrièmement, l'étude de cas est inductive puisque les résultats obtenus dépendent en partie du raisonnement du chercheur lors de l'ensemble de la démarche de recherche. Dans une approche qualitative/interprétative, l'implication du raisonnement du chercheur est reconnue, exploitée et exposée de manière transparente.

Il convient d'exposer les limites de cette méthode afin de s'assurer qu'elles ne soient pas un obstacle aux objectifs de cette recherche. Les critiques adressées à l'étude de cas sont souvent de l'ordre de la validité interne et externe des résultats obtenus, car on lui reproche la subjectivité du chercheur, le manque de rigueur méthodologique et de représentativité du cas et de l'ensemble (Roy, 2009). Dans cette étude, l'approche qualitative-interprétative suppose déjà une subjectivité par l'interprétation lors de la collecte et de l'analyse des données. Le savoir produit est contextualisé et la chercheuse ne poursuit pas l'intention de représenter la réalité de tous les enseignants auprès des ÉII-MS. Toutefois, bien que la subjectivité soit exploitée dans cette approche, diverses mesures sont entreprises afin d'assurer que la description représente le cas étudié et qu'une rigueur méthodologique soit identifiable par les lecteurs. Globalement, la triangulation, la mise en évidence de la démarche de collecte, la description détaillée des procédures d'analyse et la tenue d'un journal de bord sont les principaux moyens utilisés pour assurer la crédibilité et la qualité de cette étude. Ces aspects sont approfondis à la fin de ce chapitre.

La prochaine section présente les participants et la démarche d'échantillonnage.

3.2. Participants

3.2.1. Processus d'échantillonnage

Dans cette étude, l'échantillonnage de convenance est privilégié. Comme mentionné dans l'introduction, cette recherche s'inscrit dans un projet de recherche plus large auprès des ÉII-MS. La chercheuse a donc demandé aux enseignantes d'étendre leur participation à sa recherche. Le prochain paragraphe précise les règles dont la chercheuse a tenu compte pour s'assurer que son échantillon soit scientifiquement valide (Savoie-Zajc, 2007).

En ce qui concerne la taille de l'échantillon, les recherches qualitatives ont souvent de « petits échantillons de personnes, nichés dans leur contexte et étudiés en profondeur » (Miles et Huberman, 1991/2003, p.58). Dans le cadre d'une étude de cas, les cas n'ont pas à être représentatifs d'une population (Karsenti et Demers, 2011), mais ils doivent être susceptibles de renseigner sur le phénomène (Gagnon, 2011; Stake, 1994) et être délimités en cohérence avec la problématique et le cadre théorique exposés (Yin, 1984/2014). Enfin, Savoie-Zajc (2007) propose quatre critères propres à un échantillon rigoureux en recherche qualitative : il est intentionnel et construit selon les buts de l'étude; il est balisé théoriquement et justifié; il reflète la méthodologie et la posture épistémologique; il fait preuve d'un souci éthique. L'échantillon est présenté à la lumière de ces recommandations dans la prochaine section.

Il va de soi que l'échantillon dans cette recherche est théorique et intentionnel (Savoie-Zajc, 2011). Dans ce type d'échantillonnage, les caractéristiques sont ciblées en fonction de la problématique, du cadre théorique et de l'approche méthodologique (Gaudreau, 2011; Savoie-Zajc, 2007; Yin, 1984/2014). De ce fait, les participants de cette étude devaient être des enseignants auprès d'ÉII-MS en contexte spécialisé. Afin de renseigner sur l'objet

d'étude, ils devaient également être susceptibles d'enseigner la littératie et détenir quelques années d'expérience dans ce contexte. La recension des écrits avait mis en évidence des recherches plus nombreuses auprès des élèves ayant des incapacités légères, un manque d'enseignement de la littératie auprès de ces élèves et un manque de connaissance de la réalité, soit ce qui se passe en classe. De plus, le cadre théorique a permis de délimiter les pratiques d'enseignement aux actions en classe. Le cadre théorique a aussi orienté le choix d'inclure un deuxième cas afin de décrire les pratiques sur une plus grande partie du parcours scolaire de l'élève, car le contenu de l'enseignement de la littératie change selon le niveau scolaire (Browder *et al.*, 2009; Figure 6). Le premier cas couvre la période de la maternelle à la sixième année (5 à 12 ans) alors que le deuxième cas couvre une partie de la période du secondaire (12 à 16 ans).

Les participantes de cette étude sont donc deux enseignantes volontaires travaillant dans une classe spéciale, soit une au niveau primaire et une au niveau secondaire. Elles sont susceptibles de renseigner la chercheuse sur les pratiques d'enseignement de la littératie puisqu'elles participent déjà au projet de recherche plus large sur la littératie. Leur participation permet de déduire qu'elles enseignent la littératie dans leur classe, ou du moins elles se soucient du développement des compétences en littératie des élèves qui leur sont confiés. Par ailleurs, quelques années d'expérience en enseignement, idéalement auprès des ÉII-MS, étaient souhaitables considérant que la gestion des imprévus est différente selon l'expérience accumulée par l'enseignant. L'enseignant d'expérience a accumulé des solutions pour des situations qui étaient autrefois imprévues (Bénaïoun-Ramirez, 2009). Pour renseigner la chercheuse sur les pratiques d'enseignement, les facilitateurs et les obstacles, il

est préférable que l’enseignant détienne une expérience minimale de quelques années et qu’il soit suffisamment à l’aise avec sa pratique pour en parler et accepter d’être observé en action.

3.2.2. Présentation des participantes

Les deux enseignantes possèdent plus de 10 ans d’expérience en enseignement et la majorité, sinon la totalité de ces années sont auprès des ÉII-MS. Le Tableau 5 résume les données sur les participantes.

Tableau 5: Présentation des participantes et de leur contexte d’enseignement

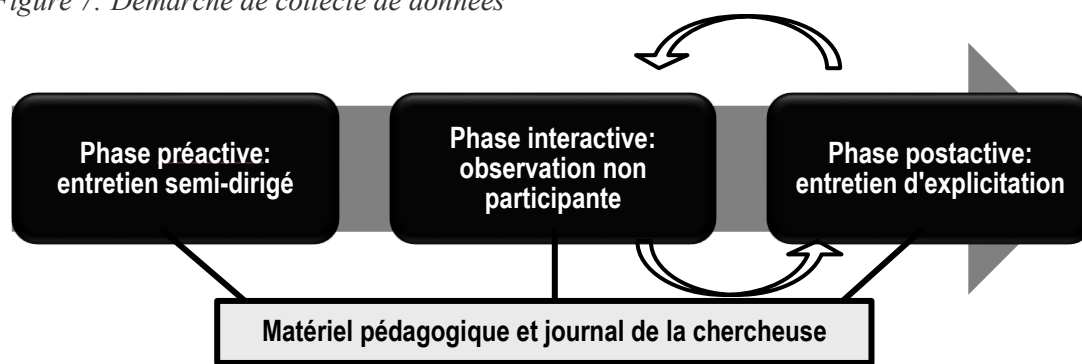
Participant ^{es}		
	Anne	Sylvie
Âge	Entre 40 et 45 ans	Entre 40 et 45 ans
Type de classe	<ul style="list-style-type: none"> • classe spécialisée • élèves ayant des incapacités intellectuelles de moyennes à sévères • située dans une école primaire ordinaire. • élèves en âge de fréquenter le primaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • classe spécialisée • élèves ayant des incapacités intellectuelles de moyennes à sévères • située dans une école secondaire ordinaire • élèves en âge de fréquenter le secondaire.
Années d’expérience en enseignement	Entre 10 et 15 ans	Entre 20 et 25 ans
Années d’expérience auprès d’ÉII-MS	Entre 5 et 10 ans	Entre 20 et 25 ans
Formation	Technique en éducation spécialisée Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale	Baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale

3.3. Démarche de collecte de données

En ce qui concerne la démarche de collecte de données (Figure 7), elle s’inspire des trois phases de l’enseignement présentées au chapitre précédent : préactive, interactive et postactive (Lenoir, 2006) et de l’aspect multidimensionnel des pratiques d’enseignement (Lenoir et Vanhulle, 2006). Ainsi, un entretien semi-dirigé (pratiques déclarées et phase

préactive), trois à cinq séances d'observation directes (pratiques effectives et phase interactive) et un à deux entretiens d'explicitation (phase postactive) sont réalisés avec chaque enseignante. Le nombre d'entretiens et d'observations est variable afin d'obtenir une quantité d'information suffisante à la compréhension de l'objet d'étude. Plus d'une séance d'observation est effectuée et analysée afin de dégager les thèmes à aborder lors des entretiens d'explicitation, mais la chercheuse tient compte du fait que les entretiens d'explicitation doivent être réalisés peu de temps après les observations pour faciliter le rappel des événements (Vermersch, 2014). Cette démarche permet une flexibilité dans la collecte, ce qui est souhaitable pour une recherche de type qualitatif (Mongeau, 2008; Savoie-Zajc, 2011). Du matériel pédagogique (artéfacts) est aussi recueilli pour enrichir et pour corroborer les données issues des entretiens et des observations. Ces trois sources de données sont communément recommandées et utilisées pour les recherches de type qualitatif (Savoie-Zajc, 2011) et pour les études de cas (Merriam, 1998; Prévost et Roy, 2012; Yin, 1984/2014). Un journal de bord de la chercheuse a été complété et sa fonction principale est de permettre de rendre explicite le processus de recherche et de fournir une chaîne d'évidence (Yin, 1984/2014) nécessaire à la fiabilité des résultats (Savoie-Zajc, 2011). La Figure 7 schématise la démarche de collecte de données.

Figure 7: Démarche de collecte de données



3.4. Méthodes et outils de collecte de données

Les méthodes et les outils de collecte sont décrits dans les sections suivantes.

3.4.1. Entretiens

L'entretien est retenu puisqu'il permet le partage du savoir expert, la compréhension d'un phénomène et la préservation de la complexité (Baribeau et Royer, 2012). Dans ce cadre, les entretiens visent non seulement à identifier, à l'intérieur d'un partage avec des enseignantes d'expérience, les pratiques d'enseignement de la littératie en contexte spécialisé, mais aussi à décrire comment ces pratiques s'actualisent en contexte et pourquoi elles sont considérées comme importantes par les enseignantes. Il s'agit donc de savoir ce que les enseignantes font, comment elles le font et pourquoi elles le font.

Deux formes d'entretiens ont été utilisées dans cette recherche, soit l'entretien semi-dirigé et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014). Les deux types d'entretien utilisés sont décrits dans la prochaine section.

3.4.1.1. Entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé consiste à une interaction verbale entre la participante et la chercheuse (Tierney et Dilley, 2001). Pour Savoie-Zajc (2009), l'entretien semi-dirigé doit être animé de manière suffisamment souple pour permettre un échange se rapprochant de la conversation, et ce, sur des thèmes généraux que la chercheuse souhaite explorer. Il a été privilégié parce que l'objet d'étude est un sujet complexe et que l'intention est d'explicitier et de comprendre un phénomène (Savoie-Zajc, 2009). Le canevas d'entretien (annexe 4) a fait l'objet d'une mise à l'essai auprès d'une enseignante afin de s'assurer de la clarté des

questions et de sa capacité à permettre la verbalisation des pratiques d'enseignement de la littératie.

L'entretien semi-dirigé qualitatif comporte des avantages tels que sa flexibilité et la profondeur des informations obtenues (Poupart, 1997). Toutefois, il comporte aussi quelques limites. Il est relativement coûteux en temps et en argent alors qu'il ne permet que d'accéder au discours de l'enseignant, soit les pratiques déclarées (Charron, 2004). La chercheuse doit faire preuve d'une grande écoute et s'adapter au discours de la participante. Qui plus est, la personne interviewée pourrait donner certaines informations simplement pour plaire ou impressionner. Ces limites sont compensées par la triangulation des méthodes (Savoie-Zajc, 2009) et par la création d'un climat de confiance et de respect entre la chercheuse et les participantes (Charron, 2004).

L'objectif général de cet entretien est de recueillir les pratiques, les facilitateurs et les obstacles déclarés par les enseignantes. Le canevas d'entretien semi-dirigé (annexe 4) comprenait deux blocs : informations sociodémographiques et pratiques d'enseignement de la littératie. Le questionnaire sociodémographique (annexe 6) comporte des questions sur l'âge, la formation et l'expérience en matière d'années et le type d'élèves. Pour ce qui est du bloc sur les pratiques d'enseignement, il est composé de trois parties. La première partie consiste à établir un vocabulaire commun au sujet de la littératie et des pratiques d'enseignement afin de faciliter le partage. Les nombreuses définitions présentées au deuxième chapitre témoignent des différentes représentations possibles liées à ces sujets. Il importe donc d'assurer un vocabulaire commun afin de bien interpréter les propos pendant l'entretien. La deuxième partie de l'entretien porte sur les pratiques d'enseignement. Une question générale permet aux enseignantes de s'exprimer librement sur leurs pratiques

d'enseignement. La ligne directrice consiste à savoir ce que l'enseignante fait, comment elle s'y prend pour y arriver et pourquoi elle considère cette pratique importante pour l'élève. Les éléments de discussion retenus pour l'entretien sont tirés du *Modèle d'enseignement de la littérature auprès d'élèves ayant des incapacités sévères* de Browder et al. (2009) présentés dans le deuxième chapitre. Il s'agit donc de discuter des moyens en place favorisant les deux finalités du modèle, c'est-à-dire les pratiques d'enseignement permettant d'une part, d'accéder à l'écrit et d'autre part, d'augmenter l'autonomie du lecteur. Le canevas d'entretien prévoit également une discussion des pratiques d'enseignement pour les trois phases de l'enseignement, soit avant, pendant et après l'enseignement. Finalement, la troisième partie de l'entretien aborde spécifiquement les facilitateurs et les obstacles dans les pratiques d'enseignement, et ce, seulement si ces aspects n'ont pas été discutés pendant la partie précédente. Lorsque l'entretien est terminé, un canevas (annexe 5) est également prévu pour rédiger un compte rendu de la séance d'entretien afin de fournir des informations contextuelles lors de l'analyse des données.

3.4.1.2. Entretien d'explicitation

Ce type d'entretien, élaboré par Vermersch (2014), a une fonction spécifique dans l'analyse de l'action. En effet, selon Vermersch (2014, p.9), « [l]a spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action. » Pour cet auteur, ce type d'entretien se concentre sur la description du déroulement d'une action comme elle a été mise en œuvre réellement. Comme mentionné précédemment, il s'agit d'une source de données complémentaire aux traces et aux observables. L'information obtenue dans la verbalisation de l'action peut porter sur le raisonnement, les objectifs poursuivis ou sur les savoirs. Pour Vermersch (2014), cette information est souvent différente lors de l'action. Par exemple, on

peut déclarer avoir certaines connaissances liées à une tâche à effectuer, mais ne pas mobiliser cette connaissance dans l'action. Ainsi, ce ne sont pas les intentions et les connaissances qui font l'objet de questionnement, mais cette information est inférée à partir de la description de l'action.

Vermersch (2014) relève quelques obstacles à la mise en place efficace de l'entretien d'explicitation dont il est important de tenir compte dans l'élaboration de cette méthodologie. En effet, l'action comporte une part d'implicite, c'est-à-dire qu'une partie de l'action réalisée est non consciente pour la personne qui effectue la tâche. Cet entretien vise justement à expliciter cet implicite, mais ce n'est pas simple pour autant. De plus, la verbalisation de l'action n'est pas habituelle et elle nécessite une aide pour aller au-delà des commentaires, des jugements et justifications de l'action. Certaines recommandations de Vermersch (2014) ont aussi été considérées pour favoriser la validité des informations. En effet, selon cet auteur, la validité des verbalisations repose sur la mise en relation avec d'autres données et l'utilisation de techniques appropriées. Ainsi, selon les recommandations de son auteur, l'entretien d'explicitation dans cette étude est réalisé peu de temps après les séances d'observation afin d'aborder spécifiquement les pratiques de l'enseignante dans une tâche réelle et de limiter les pertes de mémoire.

L'entretien d'explicitation fournit des informations supplémentaires en ce qui concerne ce que les enseignantes font et comment elles le font, qu'elles en soient conscientes ou non (Lefevre, 2005). Ainsi, l'entretien d'explicitation permettra de décrire avec plus de justesse et de précision les pratiques déclarées et observées, mais aussi de rendre explicite les obstacles et les facilitateurs présents dans l'action en plus de clarifier ce qui relève de la planification et ce qui relève de la gestion des imprévus. Les questions pour guider le discours

ont été élaborées à partir du schéma de *Classification fonctionnelle des décisions de relance* de Vermersch (2014, p. 105). Un canevas de base sert de structure pour tous les entretiens d'explicitation (annexe 7). La première étape de l'entretien consiste à établir un contrat de communication avec l'enseignante en nommant le but de l'entretien et le rôle de la chercheuse. Il importe qu'elle soit d'accord pour verbaliser en détail ses pratiques. Ensuite, il s'agit de commencer la discussion en demandant de décrire une activité qui avait été observée. Puis, des relances sont prévues afin de préciser les pratiques et le déroulement précis des activités. Enfin des pistes sont proposées pour recentrer le discours lorsque la discussion s'éloigne des pratiques. Avant de conduire un entretien d'explicitation, la chercheuse visionne les séances d'observation et elle adapte le canevas d'entretien en fonction des pratiques à expliciter (annexe 7). Lorsque l'entretien est terminé, la chercheuse remplit un compte rendu de la séance d'entretien (annexe 5).

3.4.2. Observation directe

L'observation, une méthode de collecte de données fréquemment utilisée dans les études de cas (Fortin, 2006), se définit comme « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux même où ils se déroulent. » (Martineau, 2005, p. 6). Elle a pour fonction de recueillir de l'information sur un objet selon un objectif (De Ketele et Roegiers, 2015). D'ailleurs, Laperrière (2009) affirme qu'elle permet de « cerner des situations sociales dont la dynamique, les processus et les composantes sont à découvrir. » (p. 317).

L'observation comporte des avantages et des limites qu'il convient d'établir. L'observation directe permet de documenter les pratiques effectives, ce qui se passe

réellement en classe (Charron, 2004), qui sont les moins documentées dans les écrits. Lorsque combinée à l'enregistrement vidéo, cette méthode permet de visionner les observations à plusieurs reprises (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010). Toutefois, la présence d'un observateur en classe peut amener l'enseignant ou les élèves à modifier leur comportement (Bru, 2002; Charron, 2004; Laperrière, 2009; Martineau, 2005). Cette méthode considérée coûteuse en temps et en argent permet de documenter qu'une partie des pratiques d'enseignement. Elle doit donc être utilisée de manière complémentaire avec d'autres méthodes (Lefevre, 2005). En outre, dans cette recherche, les principales limites sont atténuées par une connaissance par la chercheuse du milieu à observer, une triangulation des méthodes, une présentation de l'outil d'observation et une mise à l'essai de ce dernier.

Dans cette recherche, la chercheuse observe sans participer à l'action et elle recueille l'information à l'aide d'un guide d'observation comportant des thèmes d'observation (annexe 8). Ces thèmes répondent aux objectifs de recherche et s'inspirent des modèles théoriques présentés au deuxième chapitre. Le guide d'observation comporte des questionnements généraux dans le but d'orienter l'observation tout en laissant place aux thèmes émergents. Ce guide permet de prendre des notes pragmatiques concernant le contexte, des notes descriptives sur les thèmes et des notes théoriques à l'aide de codes (p. ex. F pour facilitateur) (Martineau, 2005). Les séances d'observation sont filmées et visionnées dans les jours suivant sa réalisation afin de préparer les entretiens d'explicitation.

3.4.3. Matériel-artéfacts

L'utilisation de matériel écrit en complémentarité avec les entretiens et les observations est recommandée pour les études de cas (Merriam, 1998; Prévost et Roy, 2012; Yin, 1984/2014). Comme les autres méthodes, le matériel écrit témoigne d'une partie des

pratiques d'enseignement (Vermersch, 2014). Le matériel écrit recueilli peut comporter une planification des activités d'apprentissage, le matériel pédagogique utilisé dans les activités d'apprentissage, le matériel de soutien à la gestion de classe et des traces des travaux réalisés par les élèves. Le matériel recueilli a été photographié par la chercheuse lors des entretiens et des observations lorsqu'une enseignante l'utilisait avec les élèves ou lorsqu'elle en faisait mention dans ses pratiques déclarées.

3.4.4. Journal de la chercheuse

Qualifié de « mémoire vive » ou de « fil conducteur » d'une recherche, le journal de bord permet de prendre des notes sur l'ensemble du processus de recherche et contribue à la fiabilité et la transférabilité des résultats (Savoie-Zajc, 2011). En outre, il permet de fournir une chaîne d'évidence (Yin, 1984/2014). Le journal de bord peut prendre différentes formes, mais il contient habituellement des notes de terrain, des notes théoriques, des notes méthodologiques et des notes personnelles (Savoie-Zajc, 2011). Le but du journal de bord « est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste, de se regarder soi-même comme un autre. » (Baribeau, 2005, p. 108). Dans cette recherche, le journal a été rédigé à la main et il comporte des questionnements, des plans de travail, des pistes de réflexion, des schématisations, des notes d'analyse, des horaires de collecte et des notes de terrain. Il contient donc des traces de la majorité des actions, des discussions et des décisions théoriques et méthodologiques.

3.5. Déroulement de la collecte

La collecte de données s'est déroulée en deux étapes espacées de quelques mois en raison des vacances estivales. Avant la collecte, le canevas d'entretien semi-dirigé et le guide

d'observation ont fait l'objet d'une mise à l'essai. Cette étape a permis de modifier le canevas d'entretien et la méthode de prise de notes avec le guide d'observation.

La première étape, soit les entretiens semi-dirigés, a eu lieu à la fin de l'année scolaire 2017-2018. Les entretiens pour les deux participantes ont duré approximativement une heure chacun. Lors de chaque entretien, la chercheuse a d'abord obtenu le consentement des participantes et les entretiens se sont déroulés dans l'ordre prévu. Elle a également complété un compte rendu pour chaque séance d'entretien afin de documenter le déroulement.

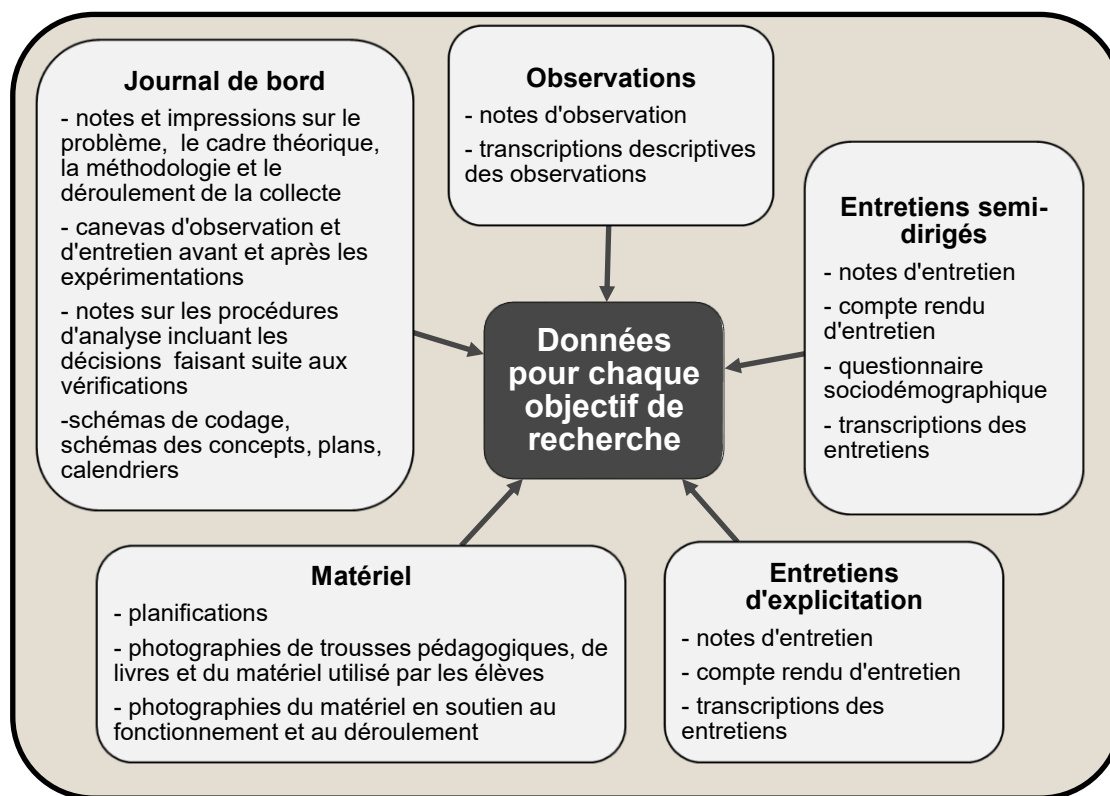
La deuxième étape de la collecte de données s'est déroulée à l'automne 2018. La chercheuse a rencontré les deux enseignantes pour obtenir le consentement, remettre une feuille d'informations destinées aux parents pour les informer de la recherche en cours et planifier les séances d'observation et les entretiens d'explicitation. Il était important de cibler des moments où l'enseignement de la littératie serait présent et de prévoir des entretiens d'explicitation peu de temps après les séances d'observation. La chercheuse a également rappelé aux enseignantes qu'elle s'intéresse à leur réalité au quotidien. Dans cette optique, elles n'avaient pas à prévoir des activités hors du commun et les difficultés de gestion de classe ne devaient pas être évitées. Lors de séances d'observation, une caméra a été placée en retrait près de la chercheuse qui prenait également des notes à l'aide du guide d'observation. Les notes et les enregistrements ont été utilisés pour développer les questionnements des entretiens d'explicitation. Lors des entretiens, le climat de confiance avec les enseignantes était satisfaisant sans nécessiter la mise en place de moyens particuliers. La chercheuse a pris des notes sur le canevas d'entretien et elle a complété un compte rendu après chaque entretien. La majorité des séances d'observation et des entretiens s'est déroulée au moment prévu, mais les contraintes d'horaire et la saturation des données ont parfois

modifié le déroulement de la collecte. Dans le cas d'Anne, quatre séances d'observation, totalisant 165 minutes, ont eu lieu avec un entretien d'approximativement une heure après la deuxième et la quatrième séance. Dans le cas de Sylvie, trois séances d'observation, totalisant 121 minutes, ont eu lieu avec un entretien à la fin d'environ une heure. Après discussion, l'enseignante était d'avis qu'une séance supplémentaire n'ajouterait pas de nouvelles données quant à ses pratiques d'enseignement de la littératie. Enfin, du matériel pédagogique a été photographié pendant les observations et les entretiens lorsqu'il était exploité par l'enseignante ou lorsque cette dernière désirait en faire part à la chercheuse.

3.6. Analyse des données

L'analyse des données qualitatives est retenue pour cette recherche qui a pour objectif de décrire les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS de même que les facilitateurs et les obstacles dans ces pratiques. Dans ce type d'analyse, les opérations de la chercheuse sont au service de la problématique et celle-ci s'appuie sur des repères théoriques (Paillé et Muchielli, 2016). Le plan d'analyse qui consiste à croiser les différentes sources de données pour chaque cas permet d'obtenir des données pour plusieurs facettes de l'objet d'étude (Merriam, 1998; Prévost et Roy, 2012; Savoie-Zajc, 2011; Yin, 1984/2014). La triangulation des méthodes et des sources de données contribue à la qualité d'une étude de cas (Yin, 1984/2014). Dans cette étude, une analyse verticale est réalisée pour chaque cas en plus d'une analyse transversale qui permet de recenser les points communs et divergents entre les deux cas. De plus, toutes les sources de données sont utilisées pour chaque objectif de recherche. La Figure 8, inspirée de la proposition de Yin (1984/2014, p.121), illustre la convergence des données dans cette étude pour chaque cas.

Figure 8: Convergence des données dans cette étude (adapté de Yin, 1984/2014, p. 121)

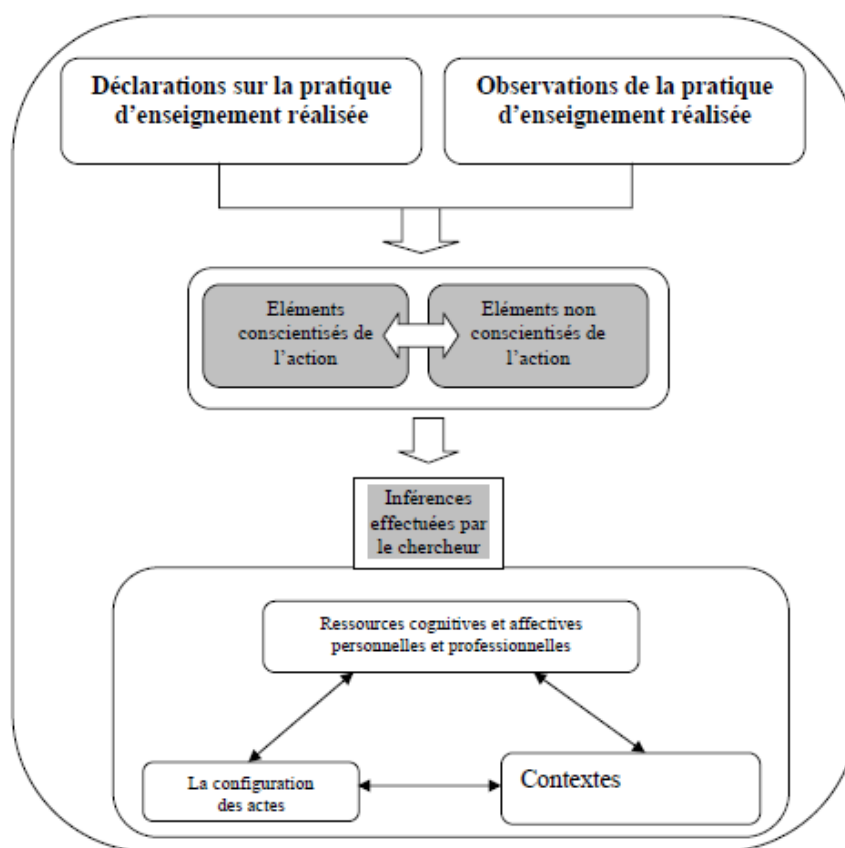


Une « logique inductive délibératoire » (Savoie-Zajc, 2011, p.138) est privilégiée pour l'analyse. Cette position sous-entend une utilisation du cadre théorique pour définir les concepts à l'étude et pour guider l'analyse des données (Savoie-Zajc, 2011). Le cadre théorique est alors utilisé pour déterminer les catégories d'analyse initiales et de nouvelles catégories sont créées lorsque des dimensions inconnues émergent pendant l'analyse (Savoie-Zajc, 2011). Conformément à la posture d'analyse privilégiée, l'utilisation de catégories suggère un niveau d'interprétation de la part de la chercheuse qui dépasse la description objective. Une certaine forme d'analyse est déjà présente pendant la collecte de données, car la chercheuse a pris connaissance des données collectées après chaque étape avant d'entamer l'étape suivante. Ainsi, les données de l'entretien semi-dirigé ont permis de mieux connaître le milieu qui allait faire l'objet d'observations répétées et les données de ses

dernières ont servi à construire les canevas des entretiens d'explicitation. Ceci a permis à la chercheuse de s'imprégner des données dès son entrée dans le milieu, de clarifier certains sujets pendant la collecte et de vérifier des interprétations avec les participants. Il apparaît plus convenable de procéder de la sorte dans une logique inductive délibératoire, car les nouvelles sources de données sont alors utilisées pour donner du sens à des interprétations déjà en construction.

Outre la convergence des données, l'analyse est élaborée à partir de la double lecture des pratiques d'enseignement (Figure 9) de Lefevre (2005). Dans ce modèle théorique, les pratiques déclarées obtenues lors des entretiens semi-dirigés et les pratiques effectives obtenues lors des observations permettent de faire un portrait détaillé des actions conscientisées et non conscientisées de l'enseignant. Des entretiens d'explicitation à la suite des observations complètent cette double lecture. Ils visent justement à verbaliser les pratiques non conscientes (Vermersch, 2014). Comme mentionné aux chapitres précédents, la combinaison des pratiques déclarées et effectives s'avère nécessaire pour saisir les pratiques d'enseignement dans leur globalité et leur complexité (Bru, 2002). Cette combinaison vise à utiliser plusieurs sources de données afin d'accéder aux aspects conscientisés et non conscientisés de la pratique, et ce, dans le but d'obtenir une description détaillée qui préserve la complexité des pratiques d'enseignement. La Figure 9 présente le croisement des sources de données dans la double lecture des pratiques d'enseignement.

Figure 9: Double lecture de la pratique d'enseignement (Lefevre, 2005, p. 84)



Finalement, l'analyse des données s'appuie sur les concepts et modèles privilégiés pour l'étude des pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS en contexte spécialisé présentés au deuxième chapitre. Ces concepts sont utilisés pour déterminer les catégories initiales et leur organisation en un réseau de sens (Miles et Huberman, 1991/2003). Il s'agit des conceptions initiales de la chercheuse concernant les multiples dimensions des pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS en contexte spécialisé. En fait, selon Paillé et Muchielli (2016, p.25), « [...] tout chercheur aborde un terrain de recherche avec des *a priori* et des connaissances de diverses natures ».

3.6.1. Procédure d'analyse

La procédure d'analyse emprunte les quatre étapes du processus inductif de Blais et Martineau (2006). Premièrement, la chercheuse a préparé, à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, les données brutes issues des enregistrements, des canevas et des notes. Chaque source de données a ensuite été enregistrée et identifiée à l'aide de codes. Deuxièmement, la chercheuse a procédé à la lecture approfondie et attentive afin de se familiariser avec le contenu et les sujets. Cette étape était déjà entamée depuis la collecte de données, car les enregistrements des séances d'observation ont été visionnés pour élaborer les canevas des entretiens d'explicitation. Après l'appropriation des données, une rencontre a eu lieu avec les membres du comité de direction du mémoire afin de discuter de l'analyse des données. Les catégories initiales ont été développées en s'appuyant sur les concepts et modèles théoriques présentés au deuxième chapitre, les phases de l'enseignement (préactive, interactive, postactive), le journal de bord, l'approfondissement des données et les discussions avec les membres du comité de direction. Suivant les recommandations de Thomas (2006) et de Savoie-Zajc (2011), chaque catégorie est nommée et accompagnée d'une description. À l'aide du logiciel *XMind*, la chercheuse utilise les schémas pour représenter les liens entre les catégories et pour conserver des traces de la procédure d'analyse. Troisièmement, du sens a été donné aux données brutes en identifiant les passages représentant les catégories initiales et en créant des catégories lorsque des éléments nouveaux se présentent. À l'aide du logiciel d'analyse qualitative *NVivo*, un premier entretien a été codé en fonction des catégories initiales. Pour assurer une rigueur dans l'analyse des données, la chercheuse a procédé à une vérification de la clarté des catégories, comme recommandé par Blais et Martineau (2006). Ainsi, un deuxième codeur a été informé des objectifs de recherche, des catégories et de leur

description afin de coder à nouveau une partie des données brutes. Le taux moyen de correspondance obtenu était de 91%. L'analyse du codage a été réalisée pour chaque catégorie et les différences ont été discutées. Les descriptions des catégories ont été précisées et enrichies par ce processus. Un nouveau schéma des catégories a été produit à ce moment pour représenter les catégories initiales de codage (annexe 9). Puis, toutes les autres sources de données ont été codées en créant de nouvelles catégories lorsque l'information ne correspondait à aucune catégorie. Quatrièmement, pour la révision et le raffinement des catégories, les données à l'intérieur des catégories ont été analysées pour créer des sous-catégories plus spécifiques. Ainsi, les catégories générales ont été bonifiées ou réaménagées à la lumière de ce deuxième niveau d'analyse afin de représenter plus fidèlement le sens dans les données.

3.7. Considérations en matière d'éthique et de rigueur méthodologique

Diverses mesures ont été prises afin d'assurer un respect des principes d'éthique en recherche et de rigueur méthodologique. Une démarche rigoureuse contribue à assurer la véracité des résultats (Gagnon, 2011). Les mesures sont détaillées dans les prochaines sections.

Le respect des principes d'éthique en recherche a été assuré par l'obtention d'une certification par le *Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi* (annexe 10). En ce qui concerne le recrutement et l'obtention du consentement libre et éclairé de chaque enseignante, la chercheuse a proposé aux enseignantes d'étendre leur participation à sa recherche après qu'un responsable scolaire ait sondé leur intérêt afin d'éviter qu'elles se sentent obligées de participer. La chercheuse a ensuite rencontré chaque enseignante afin d'expliquer l'objectif de sa recherche et le déroulement de celle-ci. Ainsi, la chercheuse a

obtenu le consentement des participantes lors de chaque étape de la collecte de données et elle s'est assurée de respecter la confidentialité en tout temps.

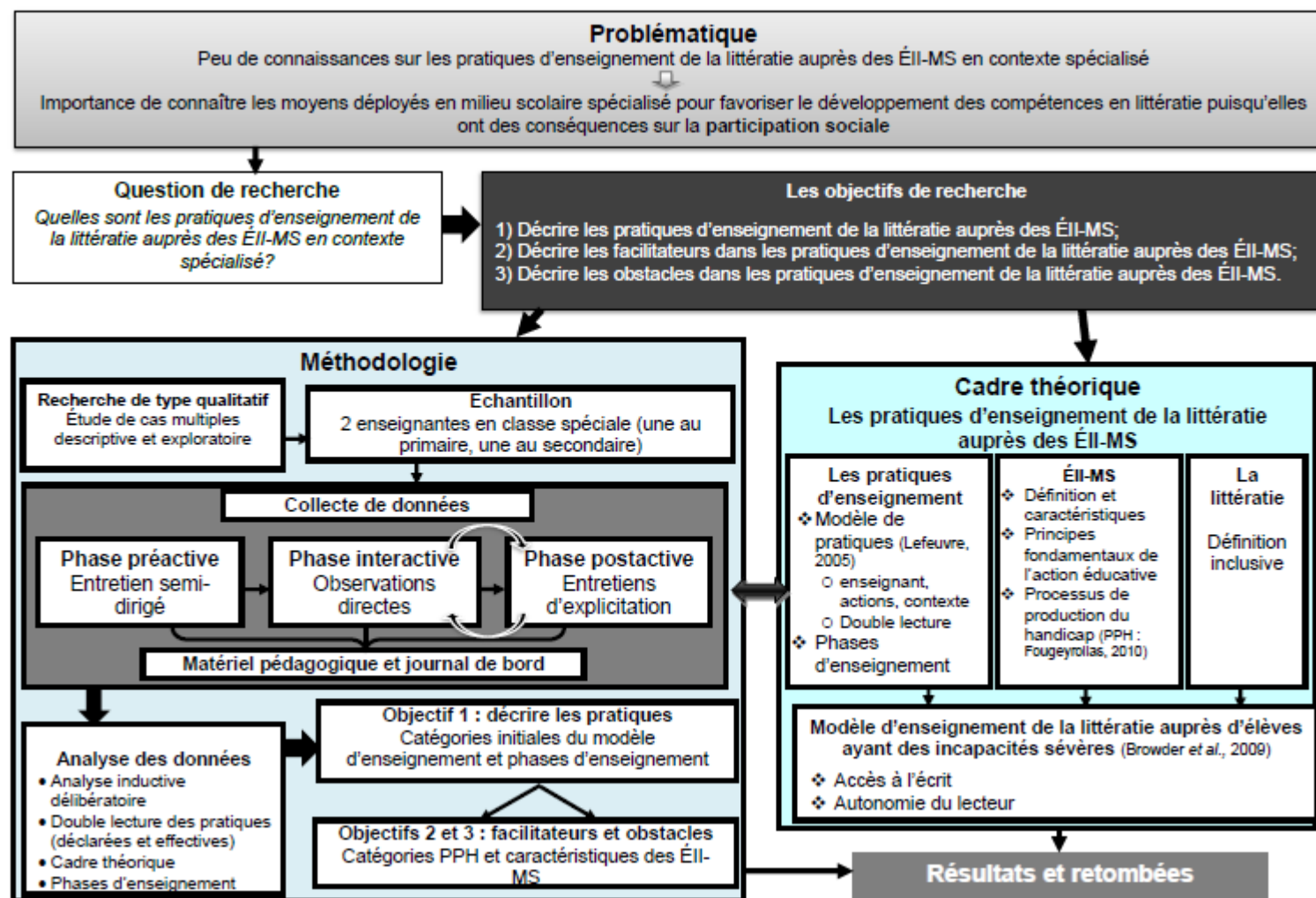
D'une part, cette étude de cas vise à décrire de manière détaillée la réalité de l'enseignement de la littérature auprès des ÉII-MS. Ainsi, il est important de s'assurer que les résultats correspondent à la réalité. Selon Karsenti et Demers (2011), dans une étude de cas, la triangulation est la méthode la plus efficace pour y parvenir. Dans cette étude, plusieurs techniques de triangulation recommandées par Yin (1984/2014) ont été considérées. La chercheuse a utilisé la triangulation des méthodes (p. ex. entretiens, observations, matériel), la triangulation des sources (p. ex. l'analyse des pratiques de planification dans plusieurs sources de données) et la triangulation des chercheurs par l'utilisation d'un deuxième codeur et par des discussions avec le comité de direction. L'utilisation de ces techniques contribue à ce que les résultats soient conformes à la réalité.

D'autre part, les critères de rigueur méthodologique pour la recherche qualitative de Savoie-Zajc (2011) de même que les moyens pour les respecter sont considérés. Ces critères sont la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Premièrement, la crédibilité de l'étude est favorisée par l'utilisation de plusieurs méthodes de collecte de données. De plus, la chercheuse a réalisé des observations et des entretiens jusqu'à l'obtention d'une saturation des données. Ceci permet de raffiner la compréhension de la chercheuse. Deuxièmement, la transférabilité est encouragée par une description précise de l'échantillon et des contextes de la recherche. La description des contextes a été facilitée par la tenue d'un journal de bord. Un lecteur peut alors déterminer si les résultats sont transférables dans son contexte. Troisièmement, la fiabilité de cette étude est incitée par l'implication d'autres chercheurs (deuxième codeur et directions de recherche) et l'explicitation des décisions et du

déroulement de la recherche par la chercheuse. Encore une fois, le journal de bord a permis de documenter les décisions et le déroulement. Quatrièmement, la confirmation est assurée par une description et une justification des méthodes de collecte et des procédures d'analyse de données. En effet, les outils de collecte de données ont fait l'objet d'une mise à l'essai et ils sont cohérents avec une approche qualitative et une conception multidimensionnelle des pratiques d'enseignement. Qui plus est, le cadre d'analyse des données est spécifié et la procédure est détaillée avec transparence. Enfin, la chercheuse a spécifié clairement les forces et les limites de l'approche utilisée, soit l'étude de cas qualitative, de même que des méthodes de collecte utilisées. Les façons dont la chercheuse tient compte de ces limites (p. ex. triangulation, critères d'échantillonnage, critères de rigueur) sont aussi exposées.

En conclusion, ce chapitre a permis de décrire de manière détaillée la méthodologie de cette étude. Il a d'abord été question de l'approche qualitative et de la recherche descriptive et exploratoire. Puis, la pertinence de l'utilisation de l'étude de cas a été exposée. Ensuite, l'échantillonnage, la démarche de collecte de données, les méthodes de collecte et le déroulement de la collecte ont été présentés. Le chapitre se termine par la description de l'analyse des données et les considérations en matière d'éthique et de rigueur méthodologique. Le schéma (Figure 10) à la page suivante propose une synthèse du processus de recherche décrit dans les trois premiers chapitres. Les résultats présentés dans le prochain chapitre découlent de ce processus.

Figure 10 : Synthèse du processus de recherche



CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le quatrième chapitre présente les résultats en regard des objectifs de recherche qui décrivent les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS ainsi que les facilitateurs et les obstacles auxquels les enseignants font face lors de l'enseignement de la littératie. Compte tenu du modèle de fonctionnement du handicap choisi, il importe de préciser qu'une pratique peut être facilitante dans un contexte, mais devenir un obstacle dans un autre. Ainsi, lorsqu'il est question d'obstacle ou de facilitateur, ces derniers doivent être considérés dans leur contexte. Comme il s'agit d'une étude de cas multiples, les résultats de chaque cas sont présentés de manière distincte dans un premier temps, puis ils sont mis en relation dans un deuxième temps afin de résumer les points communs et divergents. La présentation des résultats pour chaque cas comporte quatre sections qui décrivent 1) les caractéristiques du cas, 2) les pratiques d'enseignement, 3) les facilitateurs et les obstacles, 4) la synthèse du cas. La mise en relation des résultats de chaque cas, pour sa part, comporte deux sections, soit les points communs et les points divergents.

4.1. Premier cas : Anne, enseignement primaire

4.1.1. Caractéristiques du cas

La première participante de cette étude, Anne (prénom fictif), enseigne dans une classe spécialisée de niveau primaire qui se situe dans une école ordinaire qui ne compte qu'une seule classe adaptée. Les neuf élèves de cette classe ont tous des incapacités intellectuelles de moyennes à sévères et sont en âge de fréquenter l'école primaire. Les élèves ont les mêmes enseignants spécialistes que les autres élèves de l'école pour quelques matières telles que les

arts plastiques et l'éducation physique. L'enseignante principale, Anne, est formée en adaptation scolaire et elle cumule plus de 10 ans d'expérience en enseignement, dont la majorité a été auprès des ÉII-MS au secondaire et au primaire. Au quotidien, deux techniciens en éducation spécialisée (TES) sont présents en classe pour accompagner les élèves dans les activités d'apprentissage, les récréations, les cours avec les spécialistes, les déplacements et parfois les soins personnels.

Bien que l'ensemble des élèves de cette classe présentent des incapacités intellectuelles de moyennes à sévères, leurs caractéristiques sont très hétérogènes. En effet, certains d'entre eux peuvent s'exprimer verbalement, alors que d'autres sont non verbaux et communiquent à l'aide de pictogrammes. Ceux-ci sont aussi utilisés pour structurer l'espace, le temps et les tâches. L'accompagnement d'un adulte en tout temps s'impose pour tous les élèves afin d'assurer leur sécurité, mais aussi lors de la réalisation de certaines tâches quotidiennes telles que s'habiller, se laver les mains, se nourrir ou se déplacer. En ce qui concerne les compétences en littératie, elles sont comparables à celles d'élèves à l'éducation préscolaire, c'est-à-dire que les élèves sont des lecteurs en émergence¹⁸ (Giasson, 2011). Ils sont donc au niveau de l'émergence de l'écrit où ils développent les habiletés nécessaires à l'apprentissage formel de la lecture telles que la connaissance des lettres et la conscience phonologique (Giasson, 2011). À cette étape, l'adulte lit les phrases ou les textes. Quelques élèves peuvent reconnaître leur nom à l'écrit de même que certaines lettres.

La classe est adaptée aux besoins des ÉII-MS. Elle comporte plusieurs sections délimitées par des meubles ou des murs de même qu'un grand espace commun. À l'entrée,

¹⁸ Selon Giasson (2011), les élèves de niveau préscolaire sont considérés comme des lecteurs émergents. Ils sont sensibilisés aux fonctions de l'écrit et peuvent reconnaître certains mots dans leur environnement. Ils n'ont toutefois pas encore découvert le principe alphabétique pour décoder les mots.

la classe comporte un vestiaire et une zone isolée avec un matelas au sol. Les élèves peuvent y aller lorsqu'ils ressentent le besoin de s'isoler des autres. La classe contient aussi un bureau vitré pour l'enseignante, une section psychomotrice, des espaces de travail structuré, un coin calme, des tables et des chaises adaptées devant un tableau numérique interactif (TNI), un coin pour la routine du matin, un lavabo et un abreuvoir. La classe ne contient pas de bibliothèque ou de coin lecture, mais quelques livres sont dispersés dans les étagères. Enfin, il y a une petite cuisine et une salle d'eau avec deux toilettes et des lavabos. Cette classe se distingue dans la mesure où presque toutes les activités quotidiennes peuvent être réalisées dans la classe tout en respectant le niveau d'autonomie de la personne et les besoins d'intimité associés à chaque activité.

4.1.2. Description des pratiques d'enseignement

La description des pratiques d'enseignement d'Anne est divisée selon les phases de l'enseignement, soit les phases préactives, interactives et postactives. En ce qui concerne les phases interactives, les résultats sont contextualisés par la présentation des activités d'apprentissage. Pour chaque activité ou groupe d'activités, les pratiques de l'enseignante, le matériel utilisé, les ressources sollicitées, l'organisation et le fonctionnement de la classe seront décrits. Par la suite, les éléments liés au modèle d'enseignement de la littératie de Browder *et al.* (2009) sont identifiés.

4.1.2.1. Phases préactives : planification des activités d'apprentissage

D'une part, les pratiques de planification d'Anne sont caractérisées par le fait qu'elles sont en développement constant. En effet, dès le premier entretien qui se déroulait en fin d'année scolaire, l'enseignante mentionnait qu'elle aimerait bénéficier d'un

accompagnement pour la planification et l'organisation de son enseignement de la littératie. Lors des observations et des entretiens subséquents à l'automne, l'enseignante exploitait une planification à long terme élaborée en collaboration avec une conseillère pédagogique ainsi que du matériel de littératie et une méthode de lecture répétée suggérés par une orthophoniste. La conseillère pédagogique a aussi proposé une séquence pour l'enseignement des correspondances graphème-phonème de même que des idées d'activités pour chaque étape et des pistes pour augmenter la fréquence et l'intensité dans l'enseignement. L'enseignante soutient que cette collaboration avec différents professionnels du CSS est assurément bénéfique pour ses pratiques d'enseignement de la littératie.

D'autre part, certaines pratiques de planification ont pu être identifiées lors des entretiens d'explicitation. Lorsqu'Anne explique comment elle prépare ses activités d'apprentissages en littératie, des pratiques de soutien à la motivation sont présentes notamment par l'importance qu'elle accorde aux intérêts des élèves:

[...] tout est à partir d'eux. C'est eux qui me donnent l'information [...] parce que l'attention n'est pas toujours grande. Souvent, quand on arrive devant une activité planifiée, l'intérêt n'est pas là où je vais perdre la moitié des joueurs. Puis là, je me décourage parce que personne n'écoute. Quand je pars d'eux, bien c'est beaucoup plus facile. C'est sûr que je planifie des activités, mais je vais essayer d'aller chercher leur intérêt. Il faut que ce soit proche d'eux, proche de leur quotidien.

Dans le même ordre d'idées, l'enseignante explique qu'elle utilise les événements du quotidien comme prétexte pour l'enseignement de la littératie. Ainsi, des pratiques de planification visant à proposer des tâches significatives, utiles et fonctionnelles sont présentes. À titre d'exemple, les fonctions de l'écrit sont exploitées par l'affichage au TNI et la lecture de messages écrits par les parents sur une page *Facebook* privée de la classe. De surcroît, Anne planifie certains aspects de son enseignement sans pour autant les consigner sur papier.

Elle choisit le matériel de littérature (livres, trousseaux pédagogiques, images, etc.) qui sera exploité et elle met en place des pratiques de différenciation pédagogique. En effet, elle différencie les exigences en déterminant les attentes minimales pour chaque élève selon leurs capacités. Lorsque questionnée à ce sujet, elle évoque des paliers représentant les habiletés en littérature telles que la connaissance des lettres, la lecture de syllabes, de mots et de phrases. Elle situe les élèves dans ces paliers lorsqu'elle détermine ses attentes. Si elle constate que certains élèves bénéficieraient davantage d'une autre activité plus adaptée à leur niveau, elle prévoit une activité qui se fera en parallèle et qui sera pilotée par une TES. Dans ce cas, elle met en place des pratiques de différenciation pédagogique qui relèvent de la différenciation des activités.

Enfin, Anne admet qu'il serait préférable que sa planification des objectifs et des attentes soit plus explicite et qu'elle soit écrite afin d'assurer un meilleur suivi et une collaboration optimale avec les TES en classe, mais elle manque de temps pour y parvenir.

4.1.2.2. Phases interactives : pilotage des activités d'apprentissage

De façon générale, les activités d'apprentissage déclarées et observées dans la classe d'Anne mettent l'accent sur le premier résultat attendu du modèle de Browder *et al.* (2009) : l'augmentation de l'accès à l'écrit. Ce premier résultat concerne les élèves qui n'ont pas développé toutes les habiletés d'identification des mots nécessaires pour accéder à l'écrit. Ainsi, la plupart des activités pilotées offrent des occasions aux élèves d'accéder à l'écrit et un enseignement des habiletés pour y accéder. Les occasions d'accéder à l'écrit dans la classe d'Anne sont quotidiennes. Les quatre éléments pour l'enseignement des habiletés pour accéder à l'écrit sont les éléments les plus présents dans les activités d'apprentissage d'Anne : la lecture à haute voix, la conscience de l'écrit, le vocabulaire et la compréhension lors de

l'écoute. Quelques activités ciblent aussi le deuxième résultat attendu, soit l'augmentation de l'autonomie du lecteur, en intégrant un enseignement de la lecture et des occasions d'appliquer les habiletés, mais ces aspects sont beaucoup moins présents. Seulement deux éléments du modèle ne sont pas présents dans les pratiques d'Anne : l'enseignement de la compréhension en lecture et de la fluidité. Ceci n'est pas surprenant puisque les élèves de la classe sont des lecteurs émergents. Les éléments du modèle exploités sont précisés pour chaque activité. Un tableau en annexe (annexe 1) réunit les activités d'apprentissage et les aspects qui sont détaillés dans cette section.

Lecture à haute voix aux élèves

Dans la classe d'Anne, les pratiques de lecture à haute voix aux élèves occupent une place importante dans le temps d'enseignement de la littératie. L'enseignante confie avoir récemment réintégré cette pratique malgré quelques craintes: *« J'avais comme un peu d'appréhension parce que souvent quand je lis des histoires, ils n'écoutent pas tous là »*. De plus, elle ne savait pas quel matériel utiliser. Toutefois, l'orthophoniste du CSS lui a recommandé une méthode de lecture répétée et des livres avec des structures répétitives à exploiter. L'enseignante explique qu'elle doit lire le livre au moins deux fois et que la première lecture doit être faite sans interactions avec les élèves. Elle ne fait pas mention de différentes étapes lors de la lecture à haute voix. L'enseignante explique aussi de manière générale les critères utilisés par l'orthophoniste pour recommander les livres, soit le thème, la structure de phrase simple, les mots connus, l'aspect visuel et la structure répétitive. Avant d'être lus, les livres sont exposés sur un présentoir au centre de la classe afin de susciter l'intérêt des élèves. Ainsi, le choix des livres et l'exposition du livre sont des pratiques de soutien à la motivation.

Avec l'expérimentation de ces nouvelles ressources proposées par l'orthophoniste, l'enseignante affirme avoir découvert de nombreux avantages à cette pratique dont elle apprécie la flexibilité. Pour Anne, la lecture peut se faire rapidement lorsqu'il y a un moment de transition entre deux activités ou de manière plus approfondie en contexte d'activité d'apprentissage. De plus, elle a été étonnée par l'intérêt de certains élèves pour qui demeurer assis et attentifs en grand groupe est un défi quotidien. Elle souligne également la facilité d'intégrer les pratiques de différenciation, soit par la possibilité d'adapter ses interactions au niveau de chaque élève. Parmi les interactions nommées, nous retrouvons le questionnement, la prédiction, l'anticipation, le comptage, le pointage et le rappel de l'histoire. Cela dit, l'enseignante mentionne qu'elle n'a pas suivi la formation en lecture animée et qu'elle procède par essai-erreur avec ses connaissances actuelles. Lors des observations, des questions de compréhension variées telles que la compréhension littérale, l'inférence et l'interprétation ont été relevées. Pour Anne, il s'agit plutôt de tenir compte des intérêts et des capacités de chaque élève :

Parfois je pense que les enfants ne sont pas tous rendus, mais parfois c'est surprenant. [...] Je pense que plus ça vient d'eux les questions, plus c'est pertinent. Ça part de leur connaissance à eux, alors ce n'est pas moi qui vais leur imposer, puis ça vient d'eux, leurs connaissances, leur motivation.

Ainsi, les séances de lecture à haute voix sont guidées par des pratiques de différenciation et de soutien à la motivation plutôt que par des étapes préétablies d'une lecture animée. Lors des séances d'observation, Anne a fait la lecture à haute voix de trois livres. Une première et une deuxième lecture ont été observées. Qu'ils s'agissent de la première ou de la deuxième lecture, les interactions avec les élèves se déroulent majoritairement pendant la lecture. Il n'y a pas d'interactions visant l'activation des connaissances antérieures et l'établissement d'une intention de lecture. Lorsque l'enseignante fait la première lecture d'un

livre, elle interagit peu avec les élèves. Elle accepte quelques commentaires des élèves, mais se concentre surtout sur l'animation de la lecture. Effectivement, l'enseignante montre les images aux élèves, ajoute de l'intonation à la fin des pages, utilise des voix différentes pour les personnages, fait des gestes pour représenter les émotions ou des informations. Par exemple, Anne lève les mains en l'air pour exprimer la joie d'un personnage ou elle montre cinq doigts aux élèves lorsqu'elle lit « cinq heures ». L'enseignante adopte donc des pratiques visant à rendre la tâche accessible et signifiante pour les élèves en fournissant des indices et en s'assurant de capter l'attention des élèves régulièrement. Lorsque l'enseignante fait une deuxième lecture, elle ajoute des questionnements pendant la lecture. Elle peut questionner les élèves sur les images et sur les événements. Les élèves peuvent alors nommer des couleurs, des formes ou du vocabulaire connu. Il s'agit alors de pratiques permettant le transfert des apprentissages dans un nouveau contexte. Les élèves peuvent aussi pointer et compter les éléments dans les images. Parfois, ils ont l'occasion de prédire l'histoire ou d'en faire un rappel. D'ailleurs, l'enseignante mentionne qu'elle envisage de faire une troisième lecture et de permettre à un élève de raconter l'histoire en imitant un lecteur.

Les éléments du modèle de Browder *et al.* (2009) visés dans cette activité sont relatifs au premier résultat attendu : augmenter l'accès à l'écrit. L'enseignante offre du temps pour la littératie et elle est lectrice pour les élèves. L'enseignante mentionne que la lecture interactive lui permet maintenant d'utiliser du temps de transition peu exploité auparavant. Elle utilise une méthode de lecture à haute voix qui consiste à lire à plusieurs reprises un livre. Pendant la lecture, des habiletés de conscience de l'écrit, de vocabulaire et de compréhension lors de l'écoute sont enseignées. Ces habiletés sont stimulées par l'activité, mais elles ne sont pas enseignées explicitement.

Discussion sur les aliments

La discussion sur les aliments est une activité de courte durée, réalisée en grand groupe, qui consiste à discuter avec les élèves de leurs préférences alimentaires à l'aide d'images représentant des aliments. Les élèves sont invités à choisir des images selon leurs préférences et à nommer les aliments sur les images. L'enseignante avait d'ailleurs fait une sélection d'images au préalable afin de conserver des aliments connus et aimés par les élèves. Ainsi, les pratiques de l'enseignante visent à présenter des activités signifiantes et authentiques.

Pour Anne, le vocabulaire lié à la nourriture est familier et intéressant pour les élèves. Outre les compétences en littératie, elle mentionne aussi des objectifs d'apprentissage liés aux habiletés sociales tels qu'attendre son tour ou respecter la bulle des autres de même que des objectifs d'apprentissage liés à l'organisation du vocabulaire tels que classer les aliments selon leurs caractéristiques. Les pratiques de l'enseignante permettent donc de proposer des tâches près de la réalité des élèves et de soutenir la motivation. L'enseignante explique ses pratiques de différenciation en disant qu'elle a en tête des objectifs d'apprentissage pour chaque élève selon leurs capacités. Ces objectifs peuvent être aussi simples que de rester assis pour certains élèves tandis qu'ils seront quantifiés en nombre de mots de vocabulaire nommés pour d'autres. Elle prévoit aussi intégrer la structure de phrase pour les élèves ayant de meilleures compétences en langage oral. L'enseignante adopte donc des pratiques de différenciation et des pratiques de modulation de la complexité de la tâche.

Les activités d'apprentissage dans la classe d'Anne visent souvent le développement des compétences en langage oral. Celles-ci sont un outil précieux pour accéder à l'écrit. Cette activité cible deux éléments pour augmenter l'accès à l'écrit : le temps pour la littératie et le

vocabulaire. Les élèves sont amenés à développer leur vocabulaire sur le thème de la nourriture.

Construction de phrases

Lors des observations en classe, deux activités de construction de phrases ont été exploitées. La première activité s'articule autour des trousseaux *Stimulation du langage* de *La boîte à génies – Matériel pédagogique adapté*. Les trousseaux ont pour but d'aider l'élève à s'exprimer sur ce qu'il voit avec le soutien d'un adulte. C'est exactement de cette façon qu'Anne a utilisé ce matériel lors des observations. Toutefois, elle confie qu'elle s'est trompée de matériel et que son intention pédagogique était plutôt la création de phrases avec des images pour chaque constituant de la phrase. L'activité a été réalisée en grand groupe et l'enseignante remarquait que les élèves ayant peu de compétences en langage oral avaient de la difficulté à maintenir leur intérêt et leur attention. Elle avait alors des pratiques de soutien à la motivation telles que des encouragements et des interactions verbales, mais c'était insuffisant. Elle affirme que l'activité serait plus profitable avec un sous-groupe d'élèves.

La deuxième activité de construction de phrase a été réalisée avec un sous-groupe d'élèves ayant de meilleures compétences langagières. Le matériel utilisé contient trois banques d'images représentant chacune un constituant de la phrase de base. Ainsi, les élèves doivent piger une image pour le sujet, pour le prédicat et pour le complément de la phrase. Le mot est écrit sous chaque image. Des couleurs, des lettres majuscules et des points permettent de différencier les images. Les élèves doivent ensuite les placer dans l'ordre sur un canevas en utilisant leurs connaissances et les repères mentionnés précédemment, soit les couleurs, les lettres majuscules et les points. Par ce choix de matériel, l'enseignante a des

pratiques qui modulent la complexité de la tâche en proposant des indices et des canevas. De plus, l'enseignante guide la lecture des images ou des mots écrits. Lors de cette activité, Anne modélise une lectrice experte en mentionnant aux élèves qu'ils doivent lire en suivant les images avec leur « doigt lecteur ». Elle lit donc chaque mot et déplaçant son doigt pour pointer l'image correspondant au mot lu. Le TES présent à la table modélise aussi le lecteur expert. Il aide les élèves à diriger leur « doigt lecteur » et à bien nommer les images. Lorsque toutes les images ont été pigées, l'enseignante invite les élèves à relire toutes leurs phrases.

Ces activités ciblent trois éléments pour accéder à l'écrit selon le modèle de Browder *et al.* (2009). Elles augmentent le temps de littératie et permettent de développer des habiletés de conscience de l'écrit et du vocabulaire. En effet, les élèves peuvent développer leur conscience lexicale en utilisant des images pour représenter les mots de la phrase. Ils peuvent également travailler l'orientation de la lecture en nommant les images de gauche à droite. L'utilisation d'images diverses permet de développer du vocabulaire à l'oral également. Puisque les mots sont écrits sous les images dans la deuxième activité, cette activité cible aussi l'enseignement du vocabulaire écrit pour augmenter l'autonomie du lecteur.

Lecture individuelle

Les élèves ont des périodes de lecture individuelle chaque matin lors de leur arrivée. Ils doivent se déshabiller et déposer leur matériel respectif avant de se diriger vers les livres. Ils doivent ensuite sélectionner un livre ou une revue et s'asseoir aux tables pour une courte période de lecture. Les élèves regardent les images, car ils sont tous des lecteurs émergents. L'enseignante met du temps sur le « Time-Timer¹⁹ » affiché au mur. D'autres périodes de

¹⁹ Le «Time-Timer » est un minuteur permettant d'illustrer le temps qui passe et le temps qui reste.

lecture sont aussi proposées aux élèves lors de transitions telles que le retour de la récréation. L'enseignante soutient qu'il s'agit d'une routine et que ces périodes permettent aux élèves de se calmer rapidement après leur arrivée. Qui plus est, les pratiques de l'enseignante dans cette tâche soutiennent la motivation en permettant aux élèves de faire comme les autres élèves de leur âge. Les pratiques proposent également des situations de transferts de leurs habiletés de lecteurs émergents telles que tourner les pages ou tenir adéquatement le livre.

Considérant que les élèves dans cette classe sont des lecteurs émergents, cette activité vise seulement deux éléments pour augmenter l'accès selon le modèle de Browder *et al.* (2009). Effectivement, cette activité permet d'augmenter le temps de littératie en classe et de développer certaines habiletés de conscience de l'écrit telles que l'orientation de la lecture ou la manipulation adéquate d'un livre. Les élèves ont l'occasion d'imiter les lecteurs compétents.

Lettre au père Noël

Compte tenu du fait que les périodes d'observation ont eu lieu avant la période des fêtes, deux élèves non scripteurs écrivaient une lettre au père Noël lors d'une période de lecture individuelle. Pour écrire cette lettre, les élèves feuilletent un catalogue de Noël et ils imitent le geste d'écriture pour demander au père Noël les cadeaux choisis dans le catalogue. L'enseignante leur fournit un papier à lettres pour l'occasion. Lorsqu'un élève a terminé sa lettre, il la montre à l'enseignante et celle-ci la regarde comme si elle lisait le message. Ensuite, elle demande aux élèves d'écrire leur nom. Bien qu'ils soient non scripteurs, ils sont en mesure d'écrire leur nom. Il s'agit donc de pratiques de différenciation et de soutien à la motivation, car l'enseignante adapte la tâche aux capacités des élèves et elle offre la

possibilité de faire comme les autres élèves de leur âge. Pour terminer cette activité, l'enseignante poste les lettres avec les élèves le jour même. L'enseignante mentionne qu'ils avaient très hâte d'obtenir une réponse à leur tentative de communication. Ainsi, les pratiques d'enseignement proposent une tâche authentique, signifiante et utile tout en développant les habiletés du scripteur émergent telles que les fonctions de l'écrit.

Cette activité vise encore une fois deux éléments pour augmenter l'accès à l'écrit selon le modèle de Browder *et al.* (2009) : le temps pour la littératie et la conscience de l'écrit. Cette activité permet de développer les fonctions de l'écrit puisque les élèves ont une intention de communication. De plus, les scripteurs émergents ont l'occasion d'imiter les scripteurs compétents et de travailler l'écriture de leur nom.

Routine du matin

L'utilisation de la routine est très importante pour Anne. La routine du matin consiste à la lecture des messages virtuels de la part des parents, à la lecture de l'horaire de la journée et à l'apprentissage des notions temporelles à l'aide du calendrier. Elle est généralement réalisée après une courte période de lecture individuelle. Pour la lecture des messages virtuels, l'enseignante consulte la page *Facebook* privée de la classe sur le TNI. Les parents peuvent y inscrire des messages et ajouter des photographies. L'enseignante discute du contenu partagé par les parents avec les élèves. Les pratiques d'enseignement lors de la routine proposent donc des tâches signifiantes, collées à la réalité des élèves. De plus, des pratiques de différenciation et de soutien à la motivation permettent aux élèves de participer selon leurs capacités. En effet, pour la lecture de l'horaire et l'apprentissage des notions temporelles, les élèves se réunissent tous devant le calendrier mural et la routine se réalise en

trois étapes. La première étape consiste à compter les jours passés dans le mois et à lire la date, le mois et l'année par la suite. L'enseignante choisit un élève et elle offre du soutien au besoin. À la fin, les élèves chantent une chanson contenant les jours de la semaine. Selon Anne, cette chanson permet d'augmenter la répétition de l'exposition aux jours de la semaine, mais surtout d'obtenir des réactions positives de la part des élèves qui interagissent très peu :

[...] elle est capable de participer, puis elle aime ça. Quand on va la chercher en jouant ou on va chanter la chanson Les jours de la semaine, ça, elle aime vraiment ça. Mais disons qu'on fait la chanson, elle ne chante pas nécessairement, mais elle aime ça faire comme les autres.

La deuxième étape consiste à lire l'horaire de pictogrammes géants. Le mot représenté est écrit sous chaque pictogramme. L'élève choisi par l'enseignante se tient à côté de la bande et pointe avec un bâton le pictogramme correspondant à chaque activité de la journée en nommant l'activité en question. La plupart des élèves ont aussi une bande de pictogrammes à leur place aux tables, mais cette bande géante permet de situer les élèves qui n'en ont pas et de présenter la journée. Pour l'élève choisi, les pratiques d'enseignement visent à lui proposer une tâche signifiante pour développer son langage oral. La troisième étape est réservée aux élèves plus avancés dans leurs compétences en littératie. Selon la méthode TEACCH²⁰, ils doivent se déplacer dans leur environnement de travail structuré et sélectionner le panier pour faire leur calendrier individualisé. Selon leur niveau, ils doivent sélectionner ou produire la date (jour, mois, année) et la lire à l'enseignante. Deux élèves sélectionnent les éléments (jour, mois, année) dans une boîte et les fixent sur un canevas. Un autre élève écrit les éléments (jour, mois, année) sur le canevas avec un crayon effaçable.

²⁰ Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) a été fondé par Éric Schopler en 1966. TEACCH est un programme qui tient compte des particularités des élèves ayant des incapacités afin de développer l'autonomie. En structurant l'espace, le temps, le système de travail et la tâche, l'enseignement est susceptible de compenser les déficits spécifiques de chaque personne (Service régional de soutien et d'expertise en D.I et T.E.D. Région 02, 2003).

Pour cette dernière étape, l'enseignante qui adopte des pratiques de différenciation mentionne qu'elle choisit des élèves qui sont capables de réaliser la tâche de manière autonome, car c'est facilitant pour l'organisation dans ce contexte. Elle précise que l'objectif d'apprentissage est alors de travailler l'autonomie et ainsi diminuer l'aide apportée jusqu'à ce que l'accompagnement ne soit plus nécessaire. D'ailleurs, lorsque les élèves font une erreur, elle les informe tout simplement et c'est eux qui doivent tenter de mobiliser leurs stratégies pour trouver une nouvelle réponse (vérifier sur le calendrier, regarder dans la boîte d'éléments relatifs à la date, etc.). Anne affirme qu'elle observe alors les stratégies déployées par les élèves et que ces informations sont significatives pour juger du développement de l'autonomie. Ainsi, dans ses pratiques, l'enseignante module le soutien offert pour favoriser l'autonomie.

La routine du matin augmente les occasions d'accéder à l'écrit puisqu'elle augmente le temps de littératie quotidien et que l'enseignante agit comme lectrice. De plus, des habiletés pour accéder à l'écrit telles que la conscience de l'écrit et le vocabulaire sont ciblées. En effet, les élèves développent leur conscience des fonctions de l'écrit par la lecture de messages et leur compréhension de l'orientation de l'écrit lors de la lecture du calendrier et de l'horaire. Le vocabulaire oral lié au calendrier est aussi travaillé. Cette activité cible également le vocabulaire écrit lié au calendrier, car certains élèves ont à compléter un calendrier personnalisé.

Activités de la lettre A

Les activités de la lettre A sont une séquence d'activités relatives à l'apprentissage du son et du nom de la lettre A de même que la capacité à reconnaître et à écrire celle-ci. L'ordre

de présentation des lettres et les idées d'activités ont été élaborés en collaboration avec la conseillère pédagogique. Ainsi, ces activités sont le produit de pratiques de développement professionnel. Lors de la collecte de données, quatre activités ont été déclarées ou observées. L'enseignante avait d'autres activités en tête, mais elle se questionnait à savoir si elle poursuivait d'autres activités pour la lettre A ou si elle passait à la lettre suivante. En effet, le rythme d'apprentissage est hétérogène dans sa classe. Ainsi, même si un programme d'apprentissage des sons est utilisé avec tous les élèves, l'enseignante maintient des pratiques de différenciation. De plus, elle reconnaît l'importance des tâches significatives et de la répétition pour les ÉII-MS :

En déficience, plus tu vas répéter, plus tu vas rendre ça amusant, plus tu vas partir d'eux, de leur intérêt ou de leurs forces ou même de leur corps, selon moi, ça les rejoint plus alors ils ont plus de chances de rétention. [...] Puis, l'histoire avec Raconte-moi les sons est visuelle et auditive. Ils aiment ça. Les images sont belles, puis il y a des gestes associés aux lettres. Ça les accroche. Puis on a vraiment martelé toute la semaine la lettre A, le geste et tout.

La première activité est une lecture répétée, en grand groupe, de l'histoire du A dans le matériel *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2001). Dans ce matériel, une histoire, une image et un geste sont associés à chaque son. Lors des observations, l'enseignante a fait la 2^e lecture et elle questionnait les élèves sur le geste du A pendant sa lecture. L'image du A est affichée en classe pendant toute la séquence et l'enseignante reprend le geste du A pour questionner les élèves. Les pratiques d'enseignement modulent alors la complexité de la tâche en fournissant des rappels, des indices et des liens explicites avec les connaissances antérieures.

La deuxième activité de la séquence est une activité de conscience phonémique. En guise d'amorce signifiante, l'enseignante avait demandé à quelques élèves d'apporter des objets dont le nom contenait le son A. Il n'était pas nécessaire que ce soit le phonème initial. Elle fait donc un retour sur ces mots en demandant aux élèves s'ils entendent le son A.

Lorsqu'elle pose la question, elle pointe son oreille avec son index pour illustrer le sens visé. Les élèves doivent trouver des images cachées dans la classe qui représentent des mots commençant par le son A. Avant de démarrer la recherche, l'enseignante mentionne aux élèves qu'ils sont des détectives et elle leur remet une carte avec la lettre A en leur demandant ce qu'ils doivent chercher. Lorsqu'un élève trouve une image, l'enseignante lui demande ce qu'il voit. Puis, elle lui demande s'il entend le son A en faisant le geste du A et en allongeant le son lorsqu'elle nomme l'image. Puisqu'il n'y a pas d'intrus, la réponse est toujours affirmative. Les élèves sont très enthousiastes pendant cette activité, indépendamment de leur niveau de littératie. Ils crient lorsqu'ils trouvent une image et ils s'empressent de la montrer à un adulte. À la fin de la recherche, les élèves reviennent en grand groupe et l'enseignante révise les images trouvées en leur demandant de nommer les images. Ses pratiques d'enseignement proposent donc une tâche signifiante et motivante pour les élèves ainsi qu'une modulation de la complexité par le rappel visuel de la connaissance travaillée. Dans ses pratiques, l'enseignante guide les élèves par le questionnement et en fournissant des indices visuels et auditifs. Elle adopte des pratiques différenciées en intégrant tous les élèves dans cette activité même si leur niveau ne permet pas d'identifier le phonème initial.

La troisième activité est une activité de traçage de la lettre A pour un sous-groupe d'élèves plus avancés. Les élèves doivent tracer, en minuscule, la lettre A en format géant afin de créer une piste de course. Ensuite, ils refont le geste du tracé de la lettre en passant une petite voiture à plusieurs reprises sur la piste de course. Cette activité a pour objectif l'apprentissage et la mémorisation du tracé. À nouveau, les pratiques d'enseignement proposent une tâche signifiante et des pratiques de différenciation sont présentes.

La quatrième et dernière activité de la séquence vise à écrire la lettre A en minuscule dans un format régulier et à discriminer la lettre à l'écrit. Un sous-groupe d'élèves plus avancés doit compléter des exercices sur papier tels que l'écriture répétée de la lettre A entre des lignes ou la sélection de la lettre A parmi un choix de réponses. Pour cette activité, l'enseignante distribue un crayon à chaque élève en leur disant qu'il s'agit d'un crayon magique. L'enseignante, adoptant des pratiques de différenciation, est assise à la table avec eux et elle rappelle les consignes et guide les élèves sur leur feuille d'exercices.

Cette séquence d'activités est celle qui cible le plus grand nombre d'éléments du modèle de Browder *et al.* (2009). En ce qui concerne l'augmentation de l'accès à l'écrit, ces activités augmentent le temps consacré à la littératie. De plus, l'enseignante est lectrice pour les élèves. Elle utilise une méthode de lecture répétée lorsqu'elle lit l'histoire de la lettre A. La conscience de l'écrit est aussi développée par la découverte du principe alphabétique. Les différentes images utilisées permettent de développer le vocabulaire oral. Puis, la lecture de l'histoire est l'occasion pour développer la compréhension lors de l'écoute. Pour ce qui est de l'augmentation de l'autonomie du lecteur, cette séquence permet de travailler la conscience phonémique et le décodage.

Projet de galettes

Cette dernière activité dans la classe d'Anne s'inscrit dans un projet réalisé depuis de nombreuses années. Chaque semaine, quelques élèves sont sélectionnés pour cuisiner des muffins ou des galettes afin de les vendre au personnel de l'école. Une TES accompagne les élèves pour chaque étape, soit cuisiner les galettes, les vendre et les distribuer. Pour cuisiner, les élèves utilisent un livre de recettes adapté avec des images et des pictogrammes afin de

représenter les ingrédients et les quantités. Pour la vente, les élèves se présentent en classe afin de demander aux enseignants s'ils veulent des galettes le jour même. Les enseignants peuvent payer les galettes à l'unité ou acheter une carte pour un certain nombre de galettes. Les élèves remettent alors les galettes aux enseignants avec l'aide de la TES. Il va de soi que les pratiques d'enseignement liées à cette activité sont orientées vers la mise en place d'activités signifiantes ayant des retombées immédiates et utiles et plus d'exploiter les domaines de vie de la personne.

Ce projet cible aussi plusieurs éléments du modèle de Browder *et al.* (2009). En outre, il augmente le temps de littératie et il utilise des livres de recettes adaptés à l'aide d'images. L'enseignante peut aussi agir comme lectrice. La conscience de l'écrit est travaillée en apprenant une nouvelle fonction de l'écrit et en abordant l'orientation de la lecture. Le vocabulaire oral lié aux ingrédients et aux unités de mesure est aussi ciblé. Concernant l'augmentation de l'autonomie du lecteur, le vocabulaire écrit est développé en utilisant la recette adaptée. L'élève a l'occasion d'appliquer ses habiletés en lecture dans une activité fonctionnelle.

4.1.2.3. Phases postactives : évaluation, transfert et analyse réflexive

Au même titre que les pratiques de planification, les pratiques d'évaluation d'Anne sont en développement. En fait, l'enseignante travaille activement au développement de ses pratiques évaluatives lorsque la conseillère pédagogique l'accompagne dans sa planification et son organisation. Cette dernière l'encourage à expliciter ses intentions pédagogiques en prenant des notes relatives à sa planification, aux objectifs et à la progression des élèves. Ainsi, les pratiques évaluatives d'Anne tendent à être de moins en moins implicites puisqu'elle expérimente des moyens pour planifier les attentes et pour suivre le progrès plus

systématiquement et rigoureusement. Cependant, l'évaluation des apprentissages n'est pas réalisée de manière systématique après chaque activité d'apprentissage en littératie. D'ailleurs, elle concède qu'elle aimerait pouvoir le faire avec plus de rigueur, mais que ce suivi est un défi pour elle. L'enseignante conserve plutôt des traces de travaux et des résumés quotidiens qu'elle fait avec les deux TES. Elle utilise ces données pour faire des bilans à certains moments de l'année. Elle décrit le processus ainsi :

J'en accumule du travail. Je note les dates auxquelles ils les ont faits, puis on fait un résumé quotidien chaque jour. [...] Je fais [les bilans] seule, ensuite je vais leur montrer pour savoir s'ils sont d'accord ou pas, ou s'ils ont des choses à ajouter. Je les fais avec eux. Au début de l'année, on avait du temps libéré pour les faire avec les spécialistes.

[...] Par exemple, on avait pris la compétence « communiquer », puis j'avais dressé un portrait d'avance parce que c'est plus facile : est-ce que vous êtes d'accord? Qu'est-ce que tu ajouterais? Toi, dans ta classe, comment l'élève se comporte? Puis qu'est-ce que tu vois? Qu'est-ce que t' observes? Qu'est-ce que tu n' observes pas? Puis, on mettait tout ça en commun.

Pour ce qui est du transfert des apprentissages, l'enseignante pose quelques gestes et se questionne sur les difficultés de transfert de certains élèves par rapport à des apprentissages spécifiques tels que la reconnaissance des lettres. En l'occurrence, elle avait prévu une variété de contextes pour l'apprentissage de la lettre A. Lors de l'explicitation de ses pratiques, elle se demandait pourquoi un élève en particulier n'arrivait pas à transférer ses connaissances de cette lettre d'une activité à l'autre. Elle se demandait si le changement entre la lettre majuscule et la lettre minuscule pouvait être un obstacle à son apprentissage. Pour l'enseignante, les performances des élèves sont variables. Donc, elle multiplie les activités d'apprentissage permettant d'utiliser les connaissances et elle suit les progrès par observation jusqu'à ce qu'elle note une certaine constance dans la réussite des tâches. Ainsi, le transfert est une préoccupation importante dans les pratiques d'enseignement d'Anne. Les moyens spécifiques à la mise en place de ce transfert semblent être en développement.

À l'égard des pratiques réflexives, l'enseignante est constamment en questionnement sur l'efficacité et la pertinence de ses pratiques. Elle mentionne : « *je pense que le jour qu'on va arrêter de se questionner on va arrêter de travailler* ». Pour elle, c'est un avantage de pouvoir discuter de ses choix et de ses questionnements avec d'autres acteurs de l'éducation, car ces discussions lui permettent de réfléchir plus consciemment à ses actions et de modifier pour le mieux ses pratiques. D'ailleurs, elle appréciait particulièrement les entretiens d'explicitation. Qui plus est, elle considère que l'habitude d'analyser et de consigner les informations se perd avec les années, plus souvent par manque de temps. Elle l'explique de la manière suivante:

Les stagiaires c'est intéressant pour expliciter justement les pratiques : qu'est-ce qu'on vise puis pourquoi on le fait. Puis, à l'université, ils nous forcent vraiment beaucoup à écrire. Quand tu arrives sur le marché du travail, c'est comme si la première chose qui saute c'est ça. [...] Ça prend du temps, puis le temps plus ça avance moins on en a.

L'analyse réflexive occupe une place importante dans les pratiques d'enseignement d'Anne. Lorsqu'elle arrive à la conclusion que les activités ou les moyens n'ont pas permis d'obtenir les résultats escomptés, elle modifie ses actions en conséquence. Par exemple, lors des observations, elle a modifié l'activité de construction de phrases puisqu'elle avait constaté que le matériel ne permettait pas d'atteindre les objectifs et que l'hétérogénéité des niveaux n'était pas optimale pour cette activité.

4.1.3. Description des facilitateurs et des obstacles

Les facilitateurs et les obstacles, résumé au Tableau 6, ont été dégagés à partir des observations et des pratiques déclarées de l'enseignante. Il importe de préciser que les facilitateurs identifiés sont des pratiques d'enseignement qui tiennent compte des

caractéristiques spécifiques des ÉII-MS de même que des pratiques d'enseignement déclarées par l'enseignante comme étant facilitantes pour l'enseignement de la littératie.

Tableau 6: Les facilitateurs et les obstacles dans les pratiques d'enseignement de la littératie dans la classe d'Anne

Les facilitateurs et les obstacles dans les pratiques d'enseignement de la littératie dans la classe d'Anne			
Facilitateurs		Obstacles	
Caractéristiques des ÉII-MS	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte de la moindre efficacité intellectuelle <ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutenir l'attention ▪ Soutenir la mémoire ▪ Développer des stratégies ▪ Structurer les tâches et le temps • Prise en compte des difficultés de transfert 	Caractéristiques des ÉII-MS	<ul style="list-style-type: none"> • Capacités attentionnelles limitées • Manque de disposition des élèves à l'égard de l'apprentissage • Difficultés comportementales
Pédagogie et gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des intérêts des élèves • Implication des élèves dans les tâches • Sollicitation des modalités sensorielles des élèves • Diversité des activités • Exploitation des forces des élèves • Recours aux sous-groupes homogènes • Mise en place et maintien d'une routine 	Pédagogie et gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Contraintes d'horaire • Nombre trop élevé d'élèves • Hétérogénéité des élèves <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rythmes d'apprentissage variés ▪ Écarts importants dans les niveaux de développement
Environnement physique et ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Structurer l'environnement • Personnel de soutien • Supports visuels et matériel attrayant 	Environnement physique et ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Manque des lignes directrices spécifiques à l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS • Collaboration avec les parents parfois difficile • Manque de temps <ul style="list-style-type: none"> ○ Préparation ○ Suivi des progrès ○ Recherche et adaptation du matériel • Peu de collègues au primaire pour échanger et collaborer

4.1.3.1. Facilitateurs

D'abord, en ce qui concerne la prise en compte des caractéristiques des élèves, Anne tient compte de la moindre efficience intellectuelle des élèves de diverses façons. L'enseignante utilise différents moyens pour maintenir l'attention des élèves et favoriser des transitions agréables entre les tâches. En outre, elle a recours à des outils pour structurer le temps et ses attentes envers les élèves tels que le « Time-timer » ou la bande horaire de pictogrammes. Lorsqu'elle voit qu'un élève n'est plus attentif, elle peut l'interpeler directement en lui demandant de regarder certains éléments dans l'image ou en lui demandant d'être à l'écoute tout simplement. Un TES accompagne l'enseignante en étant assis près des élèves. Ils utilisent des pictogrammes avec les comportements attendus pour rappeler les consignes aux élèves qui s'agitent. L'enseignante explique que les pictogrammes ont l'avantage d'être clairs et ils permettent d'éviter d'ajouter des informations verbales qui pourraient créer des confusions chez les élèves. Lorsque les interventions mentionnées ne parviennent pas à améliorer l'attention ou l'agitation, il est possible qu'un élève se déplace au coin calme s'il en ressent le besoin ou à la demande d'un intervenant. La classe est aménagée pour qu'un sous-groupe ou un élève seul puisse se retrouver dans un espace ayant peu de distractions. Qui plus est, l'enseignante tient compte de l'efficience intellectuelle lorsqu'elle choisit le matériel et les activités d'apprentissage. En effet, elle privilégie des activités plus structurées et plus imagées. C'est en partie pourquoi elle n'avait pas apprécié la première activité de construction de phrases. D'ailleurs, elle considère que le niveau d'attention des élèves est un bon moyen pour juger de l'accessibilité de la tâche qu'elle propose. À ceci s'ajoute un questionnement constant sur les moyens mis en place pour

soutenir les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Par exemple, dans l'extrait suivant, elle se questionnait sur le soutien visuel et mnésique lors des activités de la lettre A.

Ce que je me suis rendu compte c'est que oui, ils aimaient ça la grosse piste de course. Si je leur fais une petite piste de course, disons, au même titre que la petite carte visuelle de A, le rappel, pour le tracé avec le A, bien je me dis, c'est peut-être ça qui leur manquait pour faire le tracé parce qu'ils étaient capables.

Puis, l'enseignante tente d'améliorer l'efficacité en favorisant le développement de stratégies et leur transfert. Pour Anne, c'est une façon de développer l'autonomie, car l'élève doit recourir à ses propres stratégies lorsqu'il n'est pas guidé. À titre d'exemple, lors du travail structuré qui est habituellement réalisé de manière autonome, l'enseignante peut retirer des éléments des paniers de travail (p. ex. une paire de ciseaux lors d'une tâche de découpage) afin d'obliger l'élève à solliciter les ressources nécessaires pour accomplir la tâche. L'enseignante peut le faire à plusieurs reprises afin de vérifier si l'élève réutilise les stratégies. La tâche est alors un prétexte pour développer des stratégies et les transférer. La prise en compte des difficultés de transfert a été mentionnée à quelques reprises par l'enseignante, mais comme précisé précédemment, les pratiques visant spécifiquement le transfert sont en développement et se résument à la multiplication des tâches proposées.

Ensuite, l'analyse des données montre que l'enseignante adapte sa pédagogie et sa gestion de classe aux besoins des élèves. D'abord, il est important pour Anne, en ce qui concerne le fonctionnement des élèves, de mettre en place des structures stables et de toujours répéter ces structures. La routine lors de l'arrivée le matin en est un exemple. L'utilisation de la routine est un moyen privilégié par l'enseignante pour améliorer le fonctionnement des élèves en classe. En effet, Anne affirme que c'est facilitant pour les élèves de toujours faire les mêmes étapes. Puis, l'enseignante utilise les intérêts des élèves pour planifier les activités

de littérature et choisir le matériel pédagogique. Pour Anne, il est important de partir des intérêts des élèves pour construire son enseignement. D'ailleurs, elle en donne un exemple très concret pour l'activité concernant le vocabulaire des aliments :

Qu'est-ce qui a facilité l'activité? C'est une activité qu'ils aiment, ils aiment ça la nourriture. Disons, par exemple qu'[Anthony (prénom fictif)] adore les frites. Je sais qu'en mettant des frites dans le choix bien, je viens de le gagner.

En plus de considérer les intérêts des élèves, Anne s'assure de les impliquer lors de la réalisation des activités. À cette fin, elle nomme de nombreux exemples pour y parvenir :

Ce qui est facilitant, c'est de les mettre en demi-lune. Qu'ils ne soient pas trop collés, mais qu'ils soient ensemble. D'avoir des images, de pointer avec la baguette, de les impliquer dans le comptage, d'aller pointer, ça ils aiment ça.

Un autre facilitateur lié à la pédagogie et à la gestion de classe qui semble important pour Anne est le fait de séparer les élèves pour créer des sous-groupes plus homogènes. Ce moyen a pour but, d'une part, de limiter les comportements perturbateurs de certains élèves pour qui la matière abordée est peu accessible pour leur niveau de compétence et d'autre part, d'avoir l'occasion de travailler plus spécifiquement avec les élèves dont les compétences sont plus avancées. Inversement, lorsque les élèves ayant des compétences moins développées sont dans un sous-groupe, les interventions peuvent être plus spécifiques à leur niveau et la séparation peut limiter les comportements perturbateurs des élèves plus avancés qui pourraient s'ennuyer en grand groupe. Selon Anne, c'est un moyen gagnant pour répondre aux besoins de tous les élèves. Elle l'explique ainsi :

Ils sont plus au même niveau puis c'est plus facile, ça correspond plus à leurs intérêts ou à leur disposition de les séparer puis de les pousser.

[...] C'est sûr qu'à un moment donné, je les sépare parce que certains élèves ont atteint une limite. Mais les autres, ils ont besoin de plus. Je ne peux pas pousser plus loin parce que ça amène des comportements et si j'ai ces comportements-là, je ne peux pas pousser les autres, alors regardes « tu as donné ce que tu devais donner, là vas travailler autre chose moi je vais continuer ».

De plus, Anne considère qu'il est facilitant pour l'apprentissage des élèves de varier les activités, car les périodes de travail sont plus courtes et elle a l'impression que les élèves sont plus attentifs, plus motivés et plus engagés. Ceci permet aussi une répétition moins redondante pour une même notion; répétition qu'elle juge essentielle pour l'apprentissage. De plus, l'utilisation de toutes les modalités sensorielles est privilégiée par cette enseignante. Elle affirme qu'il est important que les élèves puissent toucher les livres et qu'ils utilisent leurs corps pendant les activités d'apprentissage. En effet, la séquence d'activités pour la lettre A en est un bon exemple.

Enfin, parmi les moyens pour valoriser les élèves et les intéresser à la littératie, l'enseignante trouve qu'il est important d'exploiter leurs forces. Par exemple, pour un élève, il s'agit d'animer la lecture de l'horaire le matin. Anne affirme que c'est un moyen pour responsabiliser les élèves et renforcer positivement leurs comportements.

Pour ce qui est des facilitateurs relatifs à l'environnement physique (aménagement physique) et les ressources (humaines et matérielles), l'utilisation de matériel visuellement attrayant et de supports visuels est un aspect qui est facilitant pour l'enseignement de la littératie selon Anne. L'enseignante considère également que des modifications dans l'environnement peuvent faciliter l'enseignement. Pour Anne, il n'est pas nécessaire d'avoir beaucoup d'espace, mais il est important d'avoir des coins isolés et des pièces fermées afin d'avoir la possibilité de contrôler le niveau de stimuli dans l'environnement. Elle affirme aussi que le fait de pouvoir varier les espaces et les positions d'écoute lors de l'enseignement est aidant pour l'apprentissage. Le mobilier, pour sa part, doit permettre une proximité entre elle et les élèves. Pour cette raison, elle apprécie particulièrement les tables en forme de demi-lune puisqu'elle peut s'asseoir au centre et avoir accès facilement au travail de chaque élève.

Le facilitateur qui apparaît comme important dans le pilotage des activités et dans le discours de l'enseignante est assurément la présence de ressources humaines, soit deux TES. Quotidiennement, ils interviennent directement auprès des élèves pour améliorer leur comportement et leur concentration, mais ils les accompagnent aussi dans toutes les étapes de la journée. Lors des activités de littératie, ils s'assurent que les élèves demeurent attentifs, qu'ils aient bien compris les consignes, qu'ils fassent ce qui est attendu. Pour Anne, la présence de deux TES en classe est indispensable : « *Cela permet de prendre l'enfant là, puis de l'amener au point suivant. Je peux me permettre de le faire, car j'ai deux bonnes éducatrices. Sinon, je ne pourrais pas.* »

4.1.3.2. Obstacles

Malgré la mise en place de nombreux facilitateurs dans la classe d'Anne, certains obstacles demeurent. D'abord, en ce qui concerne les caractéristiques des élèves, les capacités attentionnelles sont souvent limitées. Ainsi, pendant une activité, les élèves peuvent cesser d'être attentifs ou avoir des comportements perturbateurs. L'enseignante et les TES doivent donc intervenir régulièrement pour réguler l'attention et les comportements des élèves. L'enseignante avoue qu'il s'agit parfois d'une source de démotivation pour elle, car elle n'arrive pas à piloter comme elle souhaite les activités qu'elle a mis du temps à planifier.

Ensuite, un obstacle à l'enseignement est associé au manque de disposition des élèves à l'égard de l'apprentissage. Cet obstacle, que l'enseignante appelle la disponibilité des élèves, réfère à l'attention, aux comportements, aux émotions et à la fatigue. Il arrive que les élèves ne soient pas disponibles pour apprendre au moment où l'enseignante choisit d'enseigner la littératie. Pour l'enseignante, certains moments de la journée sont plus à risque

que d'autres en ce sens. Il est important pour l'enseignante de priver le moins possible un élève d'un enseignement en raison de son comportement.

Puis, il y a certains obstacles liés à la pédagogie et à la gestion de classe dans les pratiques d'enseignement de la littérature de cette enseignante. D'ailleurs, l'hétérogénéité semble un obstacle important pour Anne. Effectivement, pour cette enseignante, l'écart des niveaux de développement entre certains élèves est immense. Elle a l'impression qu'elle peut difficilement adapter l'enseignement à tous ces niveaux simultanément et que cela engendre des comportements perturbateurs qui nuisent à tous les élèves. Elle exprime cet obstacle dans l'extrait suivant :

Je te dirais que c'est ça la majeure, d'avoir des niveaux différents. Comment je peux intéresser [Antoine (prénom fictif)] à la lecture, mais stimuler [Benjamin (prénom fictif)] en même temps?

[...] Par exemple, si on fait une activité sur le TNI, puis on fait les lettres, les sons, là il faut qu'ils écrivent le mot, disons « cable ». J'ai [Annabel (prénom fictif)] pour qui c'est bien trop loin pour elle. C'est comme sur une autre planète pour elle et pour un autre élève. Puis, ils se mettent à crier et ils désorganisent les autres.

Lorsqu'Anne se remémore ses années d'enseignement auprès des ÉII-MS au secondaire, elle juge que ses groupes étaient plus homogènes et que cet obstacle était moins présent. Cette hétérogénéité se reflète aussi dans les rythmes d'apprentissage des élèves. Pendant la collecte de données, Anne s'interrogeait sur la poursuite des séquences d'activités de la lettre A, car elle se demandait si certains élèves devraient avoir plus de temps et de répétition avant de passer à l'apprentissage d'une autre lettre.

De plus, l'enseignante mentionne que le nombre d'élèves dans sa classe est trop élevé pour répondre aux besoins spécifiques de tous les élèves en même temps. Ceci est un obstacle qui ressort davantage lors des activités en grand groupe. Qui plus est, l'enseignante aimerait

mettre en place des routines plus régulières, mais elle estime que les contraintes d'horaire sont un obstacle. À titre d'exemple, les élèves ne peuvent pas faire leur routine de lecture habituelle lorsqu'ils ont une spécialité à la première période du matin.

Pour ce qui est des obstacles liés à l'environnement physique et les ressources, un obstacle présent dans les pratiques d'enseignement d'Anne est assurément le manque de temps pour planifier, trouver du matériel, adapter le matériel et consigner les progrès des élèves. L'accompagnement par la conseillère pédagogique et l'orthophoniste semble aidant en ce sens, car elle a pu utiliser une banque d'idées et de matériel pour planifier des séquences d'enseignement. Toutefois, l'enseignante mentionne toujours le manque de temps pour planifier davantage et consigner les informations concernant l'évaluation et les progrès.

Puis, l'enseignante affirme que le manque de lignes directrices pour l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS est un obstacle. Elle utilise une partie du *Programme de formation de l'école québécoise* pour le premier cycle du primaire et une partie pour le préscolaire afin d'avoir un guide pour les notions à enseigner. Cela dit, elle aimerait non seulement avoir davantage de matériel adapté, mais aussi avoir des indications claires et spécifiques sur les méthodes d'enseignement efficaces. Cet obstacle est précisé dans le passage suivant :

C'est tellement spécifique ces enfants-là. Ce n'est pas comme la maternelle, ce n'est pas 1re année, mais je sais qu'ils ont des capacités. On les nourrit, puis même les parents trouvent que leur enfant fait des bons extraordinaires, mais j'aimerais ça leur en donner plus encore. De quelle façon j'enseigne ça? Je ne le sais pas. [...]

Dans la commission scolaire, il y a des ressources TSA, des ressources langage, des ressources déficience physique, mais de la DI là, il n'y en a pas. C'est comme si, je ne le sais pas, mais il n'y en a pas. Souvent c'est difficile. On est un service pointu. J'aimerais ça avoir plus de nourriture disons pour pouvoir faire plus encore.

Il est constaté qu'Anne ne remet pas en doute la capacité des élèves à développer des compétences en littératie. Cependant, elle souhaiterait être accompagnée davantage et elle aimerait avoir des outils et des références pour guider ses pratiques d'enseignement de la littératie.

Puis, toujours en lien avec les différentes ressources, l'enseignante considère que la collaboration avec les parents n'est pas toujours présente. Elle admet avoir cessé une activité de littératie qui devait se produire en collaboration avec la famille pour cette raison. Enfin, l'enseignante souligne qu'elle observe une différence par rapport à son expérience au secondaire où il y avait plusieurs classes spécialisées dans l'école. Elle se sentait moins isolée dans une école secondaire et elle pouvait partager avec les autres enseignants.

4.1.4. Synthèse du premier cas

En définitive, l'enseignement d'Anne se déroule auprès d'élèves d'âge primaire ayant des incapacités intellectuelles de moyennes à sévères dans une classe spécialisée à même une école ordinaire. Du temps pour la littératie est prévu quotidiennement et selon le modèle de Browder *et al.* (2009), les pratiques d'enseignement d'Anne mettent davantage l'accent sur l'augmentation de l'accès à l'écrit, notamment par de nombreuses lectures aux élèves, l'exploitation de la littérature jeunesse et le développement des habiletés de conscience de l'écrit. Ce type d'enseignement s'apparente aux interventions effectuées auprès d'élèves du préscolaire qui sont des lecteurs émergents. De plus, l'enseignante adopte des pratiques de soutien à la motivation en utilisant différents moyens pour favoriser l'attention et la compréhension des élèves lors de la lecture (p. ex. gestes, humour, intonations, sujets accessibles, etc.). L'enseignante privilégie également une approche centrée sur les intérêts des élèves. Ainsi, les pratiques sont orientées vers la présentation de tâches signifiantes pour

ceux-ci. Pour Anne, la routine est un aspect important non seulement pour l'apprentissage de la littératie, mais pour l'ensemble du fonctionnement des élèves. D'ailleurs, elle valorise l'effet de la répétition sur l'apprentissage, bien qu'elle ne soit pas toujours en mesure de le considérer dans sa planification. Anne affirme que la période de lecture individuelle est bénéfique pour les élèves malgré le fait qu'ils soient lecteurs émergents, notamment en raison de l'effet calmant que cette période semble produire.

L'enseignante admet que ses pratiques de planification sont en développement et l'accompagnement qu'elle reçoit des professionnels lui permet de planifier davantage d'activités d'apprentissage en littératie. Comme le montrent les activités de lecture interactive, l'enseignante planifie l'activité générale, mais les pratiques de différenciation dans l'enseignement ne sont pas réfléchies d'avance. Effectivement, l'enseignante ajuste les interactions et la participation des élèves selon les capacités de chacun. Elle conserve en mémoire le niveau de littératie de chaque élève selon une hiérarchie plus ou moins détaillée telle que les lettres suivies des mots et des phrases.

Par ailleurs, certains aspects sont moins présents dans les pratiques d'enseignement d'Anne. En effet, c'est le cas pour l'enseignement des habiletés en lecture. Lorsque l'enseignement des habiletés en lecture est présent dans les activités, le groupe est plus souvent séparé et ces activités concernent exclusivement les élèves plus avancés. De plus, bien que l'enseignante modélise régulièrement lors du pilotage des activités, l'enseignement explicite comme stratégie d'enseignement n'est pas une pratique courante. Parmi les autres aspects moins présents, les technologies sont très peu utilisées et les visites à la bibliothèque ne semblent pas régulières. De plus, les activités fonctionnelles, ciblées seulement dans le

projet de galettes, occupent peu de place dans les activités d'apprentissage de la littératie dans la classe d'Anne.

En matière de pratiques évaluatives, l'enseignante est accompagnée pour les développer. Anne utilise les traces des travaux et les notes quotidiennes afin de dresser un bilan de développement des compétences pour chaque élève en collaboration avec les TES et les enseignants spécialistes. Elle reconnaît qu'elle devrait consigner davantage ses attentes, ses intentions et ses observations, mais que le temps lui manque pour y parvenir. Les pratiques visant le transfert consistent à la répétition et la variation des contextes pour observer la constance dans les apprentissages. Puis, Anne est engagée dans une démarche d'analyse réflexive de ses pratiques puisqu'elle questionne constamment la pertinence des activités proposées et qu'elle juge également leur efficacité en fonction du niveau d'attention et d'intérêt des élèves. Elle apprécie particulièrement les occasions d'échange avec d'autres acteurs de l'éducation telles que l'accompagnement de stagiaires. Ainsi, la remise en question de ses interventions est une partie intégrante des pratiques d'enseignement d'Anne. Par conséquent, les pratiques de cette enseignante sont en mouvement, c'est-à-dire qu'elles sont appelées à changer régulièrement selon l'analyse et le jugement professionnel de l'enseignante.

En ce qui concerne les facilitateurs pour l'enseignement de la littératie, la présence d'au moins un TES apparaît nécessaire non seulement pour séparer le groupe au besoin et soutenir les élèves dans les tâches, mais aussi pour la gestion de l'attention et des comportements perturbateurs. De plus, des outils pour structurer le temps et les attentes apparaissent comme essentiels (p. ex. « Time-timer », bande horaire de pictogrammes, pictogrammes du silence et de l'arrêt, etc.). Ces outils sont l'un des nombreux moyens utilisés pour tenir compte de la

moindre efficience intellectuelle des élèves. En effet, l'enseignante s'assure d'offrir un soutien pour les difficultés attentionnelles et mnésiques des élèves en plus de les accompagner dans le développement de stratégies. Anne considère aussi les difficultés de transfert en prévoyant la répétition d'activités dans diverses situations. Pour l'enseignante, les intérêts et les forces des élèves sont de première importance. Elle considère aussi que l'utilisation de toutes les modalités sensorielles est gagnante pour l'apprentissage des élèves. Elle s'assure d'utiliser du matériel attrayant et de nombreux supports visuels. Finalement, la routine est importante pour Anne et elle considère aussi qu'un environnement structuré est facilitant pour l'enseignement de la littératie. L'aménagement de la classe avec des coins isolés et du mobilier qui permet la proximité avec les élèves est aussi facilitant pour l'enseignement.

Du côté des obstacles, la disposition des élèves à l'apprentissage apparaît comme central pour juger du bon déroulement de son enseignement. De plus, l'enseignante insiste souvent sur l'hétérogénéité des niveaux de développement et des rythmes d'apprentissage lorsqu'elle explique les difficultés rencontrées dans son enseignement. Elle juge que, compte tenu de cette hétérogénéité, le nombre d'élèves dans sa classe est trop élevé. D'ailleurs, elle soutient qu'elle manque de temps pour la préparation adéquate de son enseignement, pour suivre le progrès de tous les élèves de même que pour trouver et adapter du matériel. Anne déplore aussi le manque de lignes directrices spécifiques à l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS et le manque de collègues avec qui elle pourrait échanger qui travaillent dans un contexte similaire au sien.

4.2. Deuxième cas : Sylvie, enseignement secondaire

4.2.1. Caractéristiques du cas

La deuxième participante de cette étude, Sylvie (prénom fictif), enseigne dans une classe spécialisée de niveau secondaire située dans une école ordinaire. Cette école secondaire comporte plusieurs classes adaptées afin d'accueillir des élèves ayant des incapacités intellectuelles de moyennes à profondes de même que des élèves ayant un TSA. Les 11 élèves de cette classe, âgés de 12 à 15 ans, ont tous des incapacités intellectuelles de moyennes à sévères et quelques élèves ont un TSA associé. Ils suivent le programme CAPS-I (MEES, 2019). Les élèves ont des enseignants spécialistes pour des matières telles que l'art dramatique et l'éducation physique. Pour ce qui est de Sylvie, elle est enseignante en adaptation scolaire de formation et œuvre depuis plus de 20 ans en contexte spécialisé. En plus de l'enseignante, une TES est présente en tout temps pour accompagner les élèves dans les activités d'apprentissage en classe, les déplacements, les périodes de pause et l'heure du dîner.

Les élèves de la classe de Sylvie sont aussi très différents les uns des autres même s'ils ont tous des incapacités intellectuelles et presque le même âge. Les élèves sont tous en mesure de communiquer verbalement, mais leurs compétences langagières sont variables. Bien qu'un environnement sécuritaire et la présence d'un adulte soient nécessaires pour assurer le bon fonctionnement au quotidien, les élèves de cette classe peuvent réaliser la plupart des tâches quotidiennes de base de manière autonome. Pour ce qui est des compétences en littératie, quelques élèves sont des lecteurs débutants (Giasson, 2011) ayant la capacité de lire des phrases ou des textes alors que d'autres sont des apprentis lecteurs (Giasson, 2011)

et ne peuvent lire que des mots fréquents ou des syllabes. Il est donc possible de comparer leurs compétences en littérature à celles d'élèves du premier cycle du primaire.

La classe est située dans une section sécurisée par des portes verrouillées avec des codes numériques. Les casiers des élèves et les toilettes sont près de la classe dans la section sécurisée alors que la cafétéria, les lieux de pause et certains cours de spécialité se situent en dehors de la section adaptée. La classe comporte plusieurs sections délimitées par des meubles le long des quatre murs laissant un grand espace central pour les pupitres qui sont placés selon la forme de la lettre U. L'ouverture du U donne vers le TNI où l'enseignante pilote les activités en grand groupe. La classe contient des ordinateurs et un coin de travail structuré pour un élève. Il y a aussi un espace avec un lavabo et un réfrigérateur de même qu'un lieu isolé par de grandes étagères avec des matelas au sol et du matériel de psychomotricité. Les bureaux de l'enseignante et de la TES, de même qu'une table pour l'accompagnement individualisé avec la TES sont aussi présents. À proximité du TNI se trouvent l'horaire du jour, un « time-timer » et une table avec du matériel. Bref, cette classe adaptée contient plusieurs sections permettant de répondre aux besoins des ÉII-MS, mais les soins personnels, les repas et les spécialités se déroulent en dehors de la classe.

4.2.2. Description des pratiques d'enseignement

Comme mentionné pour le premier cas, la description des pratiques d'enseignement de Sylvie est structurée selon les phases de l'enseignement : préactives, interactives et postactives. Les pratiques d'enseignement des phases interactives sont présentées à même la description des activités d'apprentissage et elles sont résumées dans un tableau en annexe (annexe 2).

4.2.2.1. Phases préactives : planification des activités d'apprentissage

Les pratiques liées à la planification de Sylvie sont plutôt implicites de telle sorte que l'explicitation a permis de dégager une planification globale construite au fil des années par l'expérience de même qu'une planification individualisée pour chaque élève en fonction de son niveau. En premier lieu, la planification globale s'apparente à une banque qui contient différentes activités déjà bien expérimentées et permettant de développer différentes habiletés en littératie. Les activités sont tantôt prévues en grand groupe avec des exigences et du soutien individualisés, tantôt prévues sous forme d'ateliers ou de stations de travail avec des tâches variées qui développent également différentes habiletés en littératie. Ainsi, l'enseignante adopte des pratiques de différenciation relatives aux exigences et aux activités. L'organisation et le fonctionnement des activités ont été réfléchis pour permettre cette différenciation. De plus, la littératie est intégrée à la routine et des périodes quotidiennes sont consacrées aux activités de littératie. Pour Sylvie, il apparaît important dans sa planification de mettre en place des pratiques de soutien à la motivation telles que de varier les méthodes et les activités, de proposer une activité qui correspond au niveau de disponibilité attentionnelle du groupe et de considérer les intérêts des élèves. En ce qui concerne la prise en compte des intérêts, elle exploite fréquemment le journal individuellement et en grand groupe, car le journal permet de lire sur des sujets connus par les élèves et ces derniers ont un intérêt pour ce type de texte. Le passage suivant illustre la mise en place de pratiques de soutien à la motivation de même que des pratiques visant à proposer des tâches signifiantes et authentiques par l'utilisation de ce type de texte:

[...] Ils ont l'intérêt pour écouter puis voir que c'est dans le journal. Ce sont des exemples qu'ils ont vus; voir leurs parents, leurs grands-parents lire le journal. Ça fait comme un sens à l'écrit au lieu de lire «ba-be-bi-bo-bu». Là, c'est le journal. C'est comme les grands. C'est comme tout le monde.

[...] Ça donne un sens : pourquoi je lis? C'est pour être au courant de ce qui se passe. Puis souvent, j'ai des jeunes dans ma classe qui vont chercher le journal à la bibliothèque et ce ne sont pas des jeunes nécessairement qui savent lire. Ils le regardent et ils me questionnent. Je vais leur lire en dessous des images : « ça s'est passé là, c'est ça qui s'est passé ». Ça suscite vraiment l'intérêt. Puis, ils vont voir des choses qui peuvent les concerner.

En second lieu, Sylvie met en place des pratiques de différenciation en déterminant les exigences individualisées pour chaque élève au moment de réaliser les activités, et ce, en fonction des habiletés nécessaires à la réalisation de la tâche et des capacités des élèves. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'ateliers, elle attribue différents ateliers à chaque élève selon leur niveau. En contexte d'activité en grand groupe, elle détermine ses attentes pour chaque élève de même que le niveau de soutien qu'elle estime devoir fournir pendant la tâche. Ces pratiques, permettant de moduler la complexité de la tâche, évoquent une connaissance avancée des habiletés sollicitées dans chaque activité et des compétences en littératie de chaque élève. En effet, Sylvie explique qu'elle situe chaque élève selon une progression des apprentissages comprenant d'abord les lettres, puis les syllabes, les mots et les phrases. D'ailleurs, l'enseignante explique à ce sujet qu'elle se trompe parfois et qu'elle ajuste la tâche ou le soutien dans ce cas. Cela dit, elle tente de limiter les erreurs, car une tâche trop difficile peut grandement diminuer la motivation de certains élèves voire créer des comportements d'opposition.

Somme toute, les pratiques de planification de Sylvie sont majoritairement implicites et développées au fil des années. Bien ancrées dans la différenciation pédagogique, elles s'appuient sur une connaissance des habiletés de littératie requises par les tâches et du niveau de compétences en littératie de chaque élève. Ces informations sont mémorisées par l'enseignante. Néanmoins, Sylvie mentionne que la progression des apprentissages de chaque élève est consignée au moment de modifier le PI.

4.2.2.2. Phases interactives : pilotage des activités d'apprentissage

De manière générale, les activités d'apprentissage déclarées et observées dans la classe de Sylvie mettent l'accent de manière plutôt équivalente sur les deux résultats attendus de modèle de Browder *et al.* (2009), soit l'augmentation de l'accès à l'écrit et l'augmentation de l'autonomie du lecteur. Effectivement, la plupart des activités offrent, pour l'autonomie du lecteur, des occasions d'appliquer les habiletés en lecture ou un enseignement des habiletés. Parallèlement, des adaptations de la tâche ou du matériel sont prévues pour permettre aux élèves qui sont apprentis lecteurs d'avoir des occasions d'accéder à l'écrit et un enseignement des habiletés pour accéder à l'écrit. Il s'agit donc souvent d'activités différenciées selon le niveau de lecture de chaque élève. Pour Sylvie, il est très important que chaque élève puisse lire selon son niveau et que d'autres moyens soient prévus pour compléter la lecture et participer activement aux mêmes activités. Selon elle, il est pertinent pour les élèves qui sont apprentis lecteurs de répondre aux questions de compréhension même si le texte leur a été lu. D'ailleurs, lorsque ce sont les élèves lecteurs débutants qui font la lecture à haute voix, elle s'assure que ce soit suffisamment fluide pour ne pas nuire à la compréhension des élèves apprentis lecteurs, quitte à poursuivre elle-même la lecture. L'enseignante considère que les lecteurs débutants sont des modèles positifs pour les autres élèves, car ils démontrent qu'il est possible d'apprendre à lire et de progresser malgré les difficultés. En ce sens, elle encourage aussi l'entraide entre les lecteurs débutants et les apprentis lecteurs. Elle demande donc régulièrement aux élèves qui sont lecteurs débutants d'aller lire les consignes aux élèves apprentis lecteurs. Dans les prochaines sections, les éléments ciblés dans chaque activité sont présentés après la description de l'activité. Le tableau en annexe (annexe 2) résume les aspects décrits dans ces sections.

Lecture aux élèves

L'enseignante mentionne qu'elle fait souvent la lecture aux élèves. Elle choisit un moment où les élèves sont déjà calmes tel qu'après la détente au retour du dîner. Elle choisit aussi des livres avec un thème lié aux fêtes en cours, des livres sur les émotions ou des livres avec une morale. Dans les deux derniers cas, elle en profite pour discuter avec les élèves à la fin de la lecture afin de savoir ce qu'ils pensent des actions et des réactions des personnages. Selon elle, les élèves du secondaire aiment ce moment autant que s'ils étaient d'âge primaire. Lorsqu'elle commence la lecture, les élèves, même les plus distants habituellement, se rapprochent d'elle. C'est une activité de littératie qu'elle considère comme gagnante pour tous les élèves.

Lors de la lecture aux élèves, les éléments du modèle de Browder *et al.* (2009) ciblés relèvent du premier résultat attendu : l'augmentation de l'accès à l'écrit. En effet, cette activité augmente le temps de littératie et l'enseignante est la lectrice pour les élèves. Des habiletés de conscience de l'écrit (p. ex. les fonctions de l'écrit), de vocabulaire et de compréhension lors de l'écoute sont alors développées bien qu'elles ne soient pas enseignées explicitement.

Recherche de mots et lecture d'un article de journal

Cette activité est réalisée régulièrement en classe, et ce, depuis de nombreuses années. Au fil des ans, l'enseignante l'a modifiée afin qu'elle corresponde davantage au niveau des élèves. Aujourd'hui, elle considère que cette activité suscite grandement l'intérêt des élèves et contribue à garnir leur banque de connaissances :

[...] je trouvais ça intéressant parce que quand quelqu'un est au courant de l'actualité, c'est intéressant de parler avec lui. Il est au courant de ce qui se

passé, des lois. Puis ça fait des individus un peu plus équilibrés. Donc, je l'avais appliqué à mes jeunes. À un moment donné un de mes jeunes me dit « regarde j'ai passé dans le journal ». J'ai dit aux parents : « quand votre jeune passe dans le journal photocopiez-nous l'article puis on va le lire ensemble puis on va le montrer aux autres ». Ça les intéressait beaucoup. Suite à ça, j'essayais de trouver des articles soit qui parlaient d'un de nos jeunes ou qui les touchaient ou vraiment quelque chose de près d'eux.

Cette activité se déroule en trois étapes. Premièrement, les élèves ont une copie d'un article de journal et ils doivent trouver des mots ciblés par l'enseignante. Par ses pratiques, visant à proposer des tâches signifiantes et authentiques, elle s'assure de choisir un article portant sur un thème connu des élèves ou proche de leur réalité. L'enseignante met en place de nombreuses pratiques permettant de moduler la complexité de la tâche pendant cette activité. Elle s'assure aussi de cibler des mots importants pour le thème et des mots qui sont fréquents dans l'article. Elle écrit les mots sur le TNI et parfois directement sur la copie des élèves lorsqu'ils ont plus de difficulté. Le temps de recherche est ajouté sur le « Time-Timer » au mur. Pendant la tâche, l'enseignante circule afin d'orienter la recherche des élèves. Elle peut les guider en réduisant l'espace de recherche ou en donnant des indices tels que la première lettre à trouver. Pendant cette étape, l'enseignante utilise le travail de certains élèves pour montrer des exemples de stratégies et de méthodes de travail aux autres élèves. À titre d'exemple, elle monte aux élèves qu'il est possible de chercher tous les chiffres dans un premier temps, car c'est ce qu'un élève a fait. Dans le cas où certains élèves terminent très rapidement, elle adopte des pratiques de différenciation en leur donnant d'autres mots à chercher ou en leur demandant de s'entraîner à lire le texte en vue de la 2^e étape. Deuxièmement, la lecture de l'article est réalisée en grand groupe. Le journal est affiché en version numérique sur le TNI. Toujours selon ses pratiques de différenciation, l'enseignante demande aux élèves de lire selon leur niveau. Pour un élève apprenti lecteur, elle peut lui demander de lire le titre en l'aidant. Par la suite, elle demande aux élèves ayant une lecture

plus fluide de poursuivre la lecture. Elle corrige les méprises et peut terminer la lecture au besoin. Tout au long de la lecture, les pratiques de l'enseignante soutiennent la motivation et captent l'attention des élèves. Elle les questionne pour s'assurer qu'ils ont bien compris chaque partie du texte. Elle demande régulièrement au groupe ce qu'un mot ou groupe de mots signifie. Elle peut alors suggérer des stratégies (p. ex. indices morphologiques) pour permettre aux élèves d'émettre des hypothèses sur le sens. Troisièmement, l'enseignante questionne les élèves au sujet du texte. Elle pose des questions de compréhension littérale et inférentielle et demande à nouveau aux élèves la signification des mots expliqués pendant la lecture. Lors de la période de questionnement, elle a des pratiques de soutien à la motivation en offrant des récompenses d'argent scolaire aux élèves ayant de bonnes réponses. À la fin de la période de questions, elle regarde le journal sur le TNI avec les élèves pour les minutes restantes. Les élèves apportent l'article travaillé à la maison. En prévision de ses pratiques visant le transfert, l'enseignante a mentionné aux parents, en début d'année, que leur enfant apporterait des articles de journaux exploités en classe et qu'ils pourraient le questionner à propos du sujet du texte et du travail effectué. Puisque c'est une activité régulière, l'enseignante consigne parfois l'amélioration de l'élève en recherche de mots au moment d'évaluer la progression des compétences en littératie des élèves.

Cette activité permet d'exploiter les deux résultats attendus du modèle de Browder *et al.* (2009). Pour l'accès à l'écrit, l'activité augmente le temps de littératie et ce sont les élèves qui sont des lecteurs débutants et l'enseignante qui font la lecture aux élèves apprentis lecteurs. Ainsi, les élèves apprentis lecteurs peuvent développer des habiletés d'accès à l'écrit alors que les élèves lecteurs débutants peuvent augmenter leur autonomie comme lecteurs. Les habiletés d'accès à l'écrit travaillées sont la conscience de l'écrit, le vocabulaire et la

compréhension lors de l'écoute. Lors de la recherche de mots, les élèves sont amenés à développer la conscience du mot et à distinguer les lettres et les chiffres. Ils découvrent une fonction de l'écrit et ils s'approprient l'orientation de la lecture. Ils apprennent du vocabulaire lié au sujet de l'article et ils peuvent répondre aux questions de compréhension après l'écoute de la lecture. En ce qui concerne l'autonomie du lecteur, les élèves ayant fait la lecture de l'article peuvent travailler leur compréhension en lecture, leur fluidité et leur vocabulaire à l'écrit. Ils ont aussi l'occasion d'appliquer leurs habiletés à un texte.

Ateliers de littérature rotatifs

L'utilisation des ateliers de littérature rotatifs est présente chaque semaine dans la classe de Sylvie, car le fonctionnement permet autant le travail autonome que l'enseignement individualisé. Il s'agit d'un moyen efficace pour mettre en place des pratiques de différenciation. Les ateliers ont lieu pendant ou après la routine du matin. Ainsi, l'enseignante assigne une tâche de littérature à chaque élève selon un horaire sur rotation : lecture individuelle assignée, lecture avec soutien d'un livre adapté, écoute d'un livre audio, lecture d'un livre numérique adapté ou lecture individuelle libre. Pendant que les élèves font ces tâches, l'enseignante sélectionne un élève avec qui elle fait l'entraînement par la méthode syllabique pour environ 15 minutes. L'objectif est de faire cet entraînement au moins une fois par semaine :

J'essaye vraiment une fois par semaine un 10 à 15 minutes. Je pense que ce sont des méthodes qui ont été utilisées au primaire puis ce n'est pas nécessairement quelque chose que je veux qu'ils perdent non plus parce que ce n'est pas mauvais quand même. Ça du bon, ça du moins. C'est très mitigé les opinions là-dessus. Plus global ou syllabique.

Ensuite, elle questionne les élèves qui avaient une lecture individuelle assignée afin de valider leur compréhension du texte. Puis, elle offre du soutien aux élèves qui font la lecture

de livres adaptés. Les élèves en lecture individuelle libre peuvent, de manière autonome, lire le journal ou leur livre choisi à la bibliothèque. Ceux qui écoutent un livre audio ou un livre numérique adapté sont à l'ordinateur et ces tâches sont réalisées individuellement. La TES circule pour soutenir les élèves qui font une tâche sans l'enseignante. Il y a donc une alternance entre les tâches réalisées de manière autonome, les tâches de lecture assignée et l'entraînement au décodage.

Les ateliers de littératie permettent de développer plusieurs éléments du modèle de Browder *et al.* (2009) puisqu'elles proposent diverses tâches et du matériel adapté. Ainsi, chaque élève peut réaliser une tâche selon son niveau de lecture. D'abord, les ateliers augmentent le temps de littératie en classe. Puis, pour les élèves apprentis lecteurs, des livres numériques adaptés, des livres audio sont disponibles. Donc, lors de l'utilisation des livres audio et même lors de l'écoute des livres adaptés, les technologies sont utilisées pour accéder aux textes. L'enseignante soutient que la collection de livres audio qu'elle utilise a pour but de divertir et d'exposer les élèves à la littérature. Effectivement, elle ne questionne pas les élèves sur le contenu, car les textes ne sont pas simplifiés. Pour ce qui est des livres adaptés, l'enseignante souligne le fait que d'une part, les sujets correspondent à l'âge chronologique des élèves et que, d'autre part, le texte est simplifié pour correspondre au niveau de littératie. La collection utilisée permet aussi aux élèves d'écouter le texte lu par une synthèse vocale et une banque de questions est disponible pour chaque livre. L'enseignante peut donc vérifier la compréhension des élèves et conserver des traces de celle-ci, et ce, sans accompagner individuellement chaque élève lors de la tâche. Lorsque les élèves ont accès aux textes à l'aide des technologies, ils peuvent développer des habiletés de conscience de l'écrit (p. ex. le lien entre l'oral et l'écrit), de vocabulaire et de compréhension lors de l'écoute. En ce qui

concerne les tâches pour augmenter l'autonomie du lecteur, l'entraînement à l'aide de la méthode syllabique permet de développer les habiletés de décodage. De plus, la lecture individuelle libre et la lecture individuelle assignée offrent la possibilité de développer les habiletés de compréhension et de vocabulaire écrit en plus de permettre l'application des habiletés aux textes. En effet, l'enseignante questionne les élèves sur les personnages, les lieux, le temps et les événements.

Ateliers de manipulation en littérature

Pour ces ateliers, Sylvie utilise du matériel manipulable tiré de la *Trousse de dépannage en lecture* (Jolicoeur et Sabourin, 2005) qui contient des tâches variées portant sur les phonèmes, les lettres, les syllabes, les mots, les phrases et les textes. Les élèves doivent faire, selon le niveau, des associations, de la discrimination ou encore répondre à des questions de compréhension. L'enseignante a organisé le matériel afin que chaque tâche soit dans une pochette de classement. La tâche se retrouve d'un côté et les éléments de réponse sont de l'autre côté de la pochette. Ce système permet de classer, de distribuer et de ranger les activités très rapidement. D'ailleurs, ce fonctionnement met en évidence des pratiques de modulation de la complexité de la tâche en structurant la tâche et en réduisant les étapes. Des pratiques visant à présenter une tâche signifiante sont aussi observées par la présentation de l'information du simple au plus complexe. La plupart des élèves font la tâche de manière autonome et la TES circule pour aider au besoin. Pour soutenir la motivation, l'enseignante vérifie les réponses des élèves, donne des rétroactions et elle fournit une nouvelle tâche lorsque l'élève a terminé. Pour déterminer quelle tâche fournir aux élèves, l'enseignante conserve en mémoire le niveau de littérature de chaque élève et elle choisit une tâche qui correspond à ce niveau. Elle modifie le niveau lorsqu'elle constate que la tâche est trop facile

ou trop difficile. Selon Sylvie, les élèves de sa classe sont un peu trop nombreux pour cette activité, car elle a de la difficulté à vérifier le travail de tous les élèves et à aider les élèves qui ont besoin de soutien.

Les ateliers de manipulation sont surtout axés sur le deuxième résultat attendu du modèle de Browder *et al.* (2009), soit l'augmentation de l'autonomie du lecteur. Pour le premier résultat attendu, les ateliers augmentent le temps de littératie et permettent de travailler certaines composantes de la conscience de l'écrit. En effet, les ateliers de niveaux moins élevés ciblent l'apprentissage des lettres. Par la suite, le niveau augmente pour développer la conscience phonémique (p. ex. classer des images selon un phonème), le décodage et la compréhension (p. ex. compléter des phrases trouées) de même que le vocabulaire écrit (p. ex. identifier les parties d'une image à l'aide de mots-étiquettes).

Projet cuisine : biscuits pour chiens

Chaque année, les élèves dans la classe de Sylvie fabriquent et vendent divers produits au personnel de l'école. L'un de ces produits est des biscuits pour chiens cuisinés par les élèves. Il va de soi que cette activité illustre des pratiques visant à proposer des tâches signifiantes et authentiques ayant des retombées utiles et immédiates. Les élèves doivent mélanger les ingrédients de la recette, couper les biscuits en forme d'os avec des emporte-pièces, faire cuire les biscuits, décorer des pots usagés, remplir les pots, prendre les commandes dans l'école, livrer les pots et recueillir l'argent. Les étapes liées à la réalisation de la recette sont faites sous forme de travail à la chaîne où chaque élève se voit attribuer une tâche. L'enseignante adopte des pratiques de différenciation en prévoyant des recettes imagées pour les élèves apprentis lecteurs. Elle peut aussi placer les élèves ayant plus de

difficulté en équipe avec un élève lecteur. De plus, avant de commencer ce projet, l'enseignante a lu la recette avec les élèves et elle a travaillé les mots importants (p. ex. farine) avec eux sur le TNI.

Ce projet comporte plusieurs éléments du modèle de Browder *et al.* (2009). D'abord concernant l'accès à l'écrit, ce projet augmente le temps de littératie même s'il s'agit d'une activité de cuisine. Les apprentis lecteurs ont un texte adapté et les lecteurs débutants ou l'enseignante peuvent faire la lecture au besoin. Les élèves développent les habiletés de conscience de l'écrit en exploitant une nouvelle fonction de l'écrit : donner des instructions. Puis concernant l'autonomie du lecteur, le vocabulaire écrit du domaine culinaire est travaillé. De plus, les élèves ont l'occasion d'appliquer leurs habiletés aux textes et lors d'une activité fonctionnelle. Ainsi, l'intention de lecture est d'autant plus tangible pour eux.

Routine du matin

La routine de matin dans la classe de Sylvie commence par une période de lecture individuelle. Les élèves se placent à leur bureau ou à l'ordinateur pour lire un livre dès qu'ils ont remis leur agenda à l'enseignante. Pendant ce temps, l'enseignante consulte les agendas et peut confirmer des informations avec certains élèves si les parents ont inscrit une note. C'est aussi une façon d'exploiter les fonctions de l'écrit et les intentions de lecture, car il s'agit de messages réels. Pour Sylvie, intégrer la lecture dans la routine du matin permet aux élèves de se calmer à leur arrivée et de commencer la journée de manière prévisible.

[...] La première période, ils le savent, c'est toujours pareil. [...] Au début c'est plus dur, mais après les jeunes sont habitués. Le livre est toujours sur le bureau et les jeunes sont tout le temps prêts. Je le dis aux parents, c'est toujours comme ça. Ils arrivent, ils font leur agenda puis ça les prépare aussi, ils sont calmes. Des fois ils arrivent du transport, ils se déshabillent, il s'est passé de quoi au casier. Ça leur donne un petit moment.

Après la période de lecture, l'enseignante inscrit l'horaire de la journée sur le TNI sous forme de liste. L'horaire n'est pas imagé. Cette étape conclut la routine du matin.

La routine dans la classe de Sylvie cible quelques éléments du modèle de Browder *et al.* (2009). Effectivement, elle augmente le temps de littératie quotidiennement. Puisque les élèves utilisent les livres de bibliothèques, les apprentis lecteurs peuvent développer des habiletés de conscience de l'écrit (p. ex. l'orientation de l'écrit et les concepts reliés à l'écrit) et les élèves lecteurs débutants peuvent appliquer les habiletés aux textes. De plus, l'utilisation de l'agenda et de l'horaire de la journée présente de nouvelles fonctions de l'écrit et permet d'appliquer les habiletés en lecture dans un contexte fonctionnel.

Texte troué

Cette activité témoigne de pratiques de différenciation des activités, car elle est réservée aux élèves lecteurs débutants de la classe. Il s'agit de compléter un texte troué avec une banque de mots. Les élèves doivent donc lire le texte et choisir le bon mot pour compléter les phrases. L'enseignante mentionne que les élèves n'avaient pas souvent besoin de consulter la banque de mots, car ils trouvaient le mot manquant en faisant la lecture. Ainsi, ils faisaient une certaine forme d'inférence en prédisant le mot manquant à l'aide du sens et de leurs connaissances. Habituellement, ils réalisent ce type de tâche en équipes.

Cette activité, réservée aux élèves lecteurs débutants, cible peu d'éléments du modèle de Browder *et al.* (2009). Bien entendu, elle augmente le temps de littératie. Pour l'autonomie du lecteur, elle permet aux élèves lecteurs d'appliquer leurs habiletés en lecture à un texte et de généraliser leurs habiletés par l'écriture.

Périodes à la bibliothèque et lecture personnelle

Les périodes à la bibliothèque sont très attendues par les élèves. Sylvie mentionne qu'ils ont l'occasion d'aller à la bibliothèque chaque semaine afin de regarder ou lire des livres sur place et surtout, d'emprunter les livres de leur choix. L'enseignante et la bibliothécaire les accompagnent au besoin pour la recherche de livres et pour l'emprunt, mais elles n'imposent pas de contraintes pour le choix des livres. Selon Sylvie, les élèves ont souvent un thème en tête et ils veulent des livres sur ce sujet précis. Les livres empruntés sont regardés ou lus lors des périodes de transition en classe. Les élèves placent le livre sur le bureau en tout temps. Puisque les élèves ont la possibilité de faire des choix selon leurs intérêts, ces activités s'inscrivent dans des pratiques de soutien à la motivation.

Ces périodes ciblent seulement quelques éléments du modèle de Browder *et al.* (2009). En effet, pour l'accès à l'écrit, elles offrent une augmentation du temps de littératie et les élèves apprentis lecteurs peuvent développer leurs habiletés de conscience de l'écrit (p. ex. les fonctions de l'écrit, l'orientation de l'écrit et les concepts reliés à l'écrit). Pour l'autonomie du lecteur, les élèves lecteurs débutants ont l'occasion d'appliquer leurs habiletés aux textes variés selon leurs intérêts.

Projet thématique des papillons

Chaque année, l'enseignante propose des projets intégrant la littératie aux élèves. Cette année, ils ont exploité le thème des papillons. Les élèves ont eu chacun un papillon en observation. En collaboration avec la bibliothécaire, l'enseignante a mis à la disposition des élèves tous les livres de l'école traitant du sujet des papillons et les élèves devaient consigner les observations sur une fiche. Pour Sylvie, l'aspect concret du papillon en classe a suscité

un intérêt chez les élèves. Ils voulaient en apprendre davantage et utilisaient les livres pour y parvenir. Il va de soi que ce projet nécessite des pratiques visant à présenter des tâches signifiantes et des pratiques de soutien à la motivation.

Ce projet permet de travailler quelques éléments du modèle de Browder *et al.* (2009). Du côté de l'accès à l'écrit, le projet augmente le temps de littératie. Les élèves développent la conscience de l'écrit en exploitant une fonction de l'écrit bien précise : la recherche d'informations. Ils ont une intention de lecture claire. Du côté de l'autonomie du lecteur, les élèves travaillent le vocabulaire écrit lié à la thématique et ils ont l'occasion d'appliquer leurs habiletés aux textes. Ils peuvent aussi généraliser leurs habiletés par l'écriture, car ils doivent compléter une fiche d'informations pour leur papillon.

4.2.2.3. Phases postactives : évaluation, transfert et analyse réflexive

Étant donné que les pratiques de planification de Sylvie sont majoritairement implicites et développées au fil des années et qu'elles s'appuient sur une connaissance des habiletés de littératie requises par les tâches et une mémorisation du niveau de compétences en littératie de chaque élève, l'évaluation des apprentissages n'est pas réalisée de manière systématique après chaque activité d'apprentissage en littératie. Néanmoins, Sylvie mentionne que la progression des apprentissages de chaque élève est consignée au moment de modifier le PI. Par exemple, certains élèves ont un objectif concernant le nombre de mots qu'ils sont en mesure de reconnaître à l'écrit. Cet objectif est travaillé spécifiquement lors de la recherche de mots dans l'article de journal. Comme pratiques évaluatives, l'enseignante conserve des traces et mémorise le progrès des élèves pour cet objectif. Il y a donc une certaine forme de planification officielle des exigences pour chaque élève bien que le suivi des progrès ne soit pas consigné systématiquement en appui à la planification hebdomadaire.

Qui plus est, l'enseignante explique qu'avec le nouveau programme CAPS-I (MEES, 2019), l'évaluation porte sur des compétences plus générales plutôt que sur les matières, comme c'était le cas avec l'ancien programme :

[...] en lecture, je ne fais pas passer d'évaluation. [...] parce que nous avec le programme CAPS, c'est vraiment des compétences plus que des matières. Donc, ce qu'on va évaluer au bulletin c'est vraiment « agir de façon sécuritaire » ou « communiquer ». C'est plus ces compétences-là que le français. Ce n'est pas comme au primaire.

Pour évaluer chaque compétence, l'enseignante affirme que les objectifs sont établis une fois l'an pour chaque élève avec l'équipe pédagogique et que des outils sont prévus pour consigner la progression de chaque élève avec des exemples concrets des manifestations de la compétence. De plus, les mêmes compétences sont évaluées chaque année et l'enseignante soutient que la progression est considérée à long terme :

C'est transversal, puis aussi, c'est qu'on n'a pas le même objectif pour chaque jeune. On se dit : lui c'est sûr qu'à 21 ans on va encore travailler ça là. C'est de longue haleine en déficience. Il faut se donner quand même le temps.

Donc, une fois l'an, les objectifs pour chaque élève sont révisés en prenant appui sur les notes consignées par l'enseignante. Toutefois, il n'y a pas nécessairement d'évaluation spécifique en littératie qui permet de juger du niveau de développement des compétences. Celles-ci seraient intégrées dans des compétences plus transversales. En revanche, l'enseignante fournit une rétroaction immédiate aux élèves lors des tâches de lecture. Elle juge que c'est important de vérifier rapidement le travail des élèves et de souligner le progrès en lecture. Ces pratiques soutiennent la motivation.

Le transfert, pour sa part, est planifié de manière formelle pour les compétences évaluées, mais il est plus implicite pour les compétences en littératie. Il se produit malgré tout dans la diversité des tâches et des contextes, mais il n'est pas nécessairement considéré

dans les activités officielles de transfert telles que les visites au magasin. Du moins, l'enseignante n'a pas déclaré d'intentions précises concernant ses pratiques visant le transfert des habiletés en lecture.

Finalement, à l'égard de l'analyse réflexive, l'enseignante se questionne régulièrement sur le niveau de difficulté des tâches qu'elle propose et elle modifie la tâche lorsqu'elle constate que le niveau n'est pas adapté. Pour Sylvie, les élèves sont un bon indicateur pour l'informer de ses erreurs. De plus, comme mentionné précédemment, l'enseignante s'est questionnée sur les différentes méthodes d'enseignement de la littératie au moment de faire certains choix pédagogiques. Au moment de l'étude, les pratiques d'enseignement de Sylvie ne faisaient pas l'objet d'une analyse réflexive constante. Les pratiques déclarées et observées sont plutôt bien consolidées et expérimentées sur plusieurs années.

4.2.3. Description des facilitateurs et des obstacles

Les facilitateurs et les obstacles dans les pratiques d'enseignement de la littératie de Sylvie sont résumés dans le Tableau 7 et décrits dans leur section respective.

Tableau 7: Les facilitateurs et les obstacles dans les pratiques d'enseignement de la littérature dans la classe de Sylvie

Les facilitateurs et les obstacles dans les pratiques d'enseignement de la littérature dans la classe de Sylvie			
Facilitateurs		Obstacles	
Caractéristiques des ÉII-MS	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte de la moindre efficacité intellectuelle <ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutenir l'attention ▪ Soutenir la mémoire ▪ Développer des stratégies ▪ Structurer les tâches et le temps • Prise en compte du manque de connaissances et de vocabulaire • Prise en compte des caractéristiques non cognitives • Respect de la zone d'apprentissage • Utilisation de situations concrètes • Prise en compte des difficultés de transfert 	Caractéristiques des ÉII-MS	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de disposition des élèves à l'égard de l'apprentissage
Pédagogie et gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Planification différenciée • Utilisation des intérêts des élèves • Exploitation des forces des élèves • Recours aux sous-groupes homogènes • Mise en place et maintien d'une routine 	Pédagogie et gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> • Transition primaire-secondaire • Nombre trop élevé d'élèves • Hétérogénéité des niveaux d'apprentissage • Conditions permettant peu d'interventions individualisées • Niveau d'autonomie des élèves insuffisant
Environnement physique et ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Personnel de soutien • Supports visuels • Adaptation du matériel • Organisation de l'environnement 	Environnement physique et ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Écart entre les sujets intéressants pour les élèves et leur niveau de lecture

4.2.3.1. Facilitateurs

Tout d'abord, les pratiques d'enseignement de Sylvie tiennent compte de plusieurs caractéristiques des ÉII-MS. Effectivement, l'enseignante prévoit des moyens pour soutenir l'attention et la mémoire des élèves. D'une part, il est important que chaque élève ait une copie papier de ce qu'elle projette au TNI afin de conserver l'attention de tous les élèves :

Mais c'est sûr que si je recule de quelques années quand il n'y avait pas de TNI, j'en perdais là. Ça fait vraiment bien pour ça. Puis, c'est pareil comme sur leur feuille. Ils ne peuvent pas se tromper. Quand c'est moi qui l'écrivais sur le tableau blanc, ce n'était pas pareil comme sur la feuille.

D'autre part, l'enseignante peut fournir des rappels et des indices pour soutenir la mémoire des élèves de manière individualisée. Par exemple, lors de la recherche de mots dans un article de journal, elle inscrit les mots à chercher directement sur la feuille de l'élève même s'ils sont inscrits sur le TNI. Elle circule aussi dans la classe pour donner des indications et remettre les élèves moins attentifs à la tâche. D'ailleurs, des sections isolées sont disponibles dans la classe pour les élèves ayant de grandes difficultés attentionnelles. L'enseignante propose parfois d'utiliser des coquilles antibruit à certains élèves. De plus, Sylvie tente de placer toutes les tâches nécessitant beaucoup d'attention le matin, car les élèves seraient plus attentifs à ce moment. L'enseignante prévoit aussi des moyens pour soutenir le développement de stratégies chez les élèves. Elle invite les élèves à utiliser le surlignement et elle modélise l'utilisation de la morphologie pour identifier et comprendre les mots. Sylvie s'assure aussi de structurer les tâches et le temps. Elle utilise le « Time-Timer » pour illustrer la durée de la tâche en plus de présenter l'horaire de la journée chaque matin. Par ailleurs, elle fixe des objectifs clairs à chaque élève et elle fragmente les tâches lorsque nécessaire. Elle l'explique ainsi :

[...] des courtes périodes en individuel et mettre un objectif au jeune : « Regarde, fais-moi une page. Je vois qu'elle est plus dure. Je mets une étoile, tu me fais celle-là, après tu prendras un p'tit 5 minutes de libre ». Il faut fixer un objectif à un jeune. Par exemple, quelqu'un qui voit tout le document qu'il a à faire, son corporel parle. Alors, je vais lui sélectionner ce que je veux.

Dans ses pratiques d'enseignement, Sylvie compense le peu de connaissances et de vocabulaire de certains élèves en expliquant, entre autres, la signification de mots qui seraient connus d'élèves sans incapacités intellectuelles. Elle les incite d'ailleurs à utiliser la

morphologie pour dégager le sens des mots nouveaux en trouvant des petits mots à l'intérieur des mots. Dans le même ordre d'idées, Sylvie s'assure d'aborder des thèmes concrets et près de la réalité des élèves. C'est important pour elle que les sujets leur soient accessibles. De plus, elle prévoit des situations de transfert dans l'école et à l'extérieur de l'école, car elle reconnaît que le transfert est un enjeu majeur dans l'apprentissage des ÉII-MS. À titre d'exemple, les élèves font des sorties au restaurant et ils enregistrent eux-mêmes leurs livres à la bibliothèque de l'école. Enfin, l'enseignante tient aussi compte des caractéristiques non cognitives des ÉII-MS dans ses pratiques d'enseignement telles que la faible motivation et la faiblesse du degré d'exigence. Un aspect important qu'elle mentionne est relatif au respect de la zone d'apprentissage de l'élève. À ce propos, Sylvie explique que les élèves choisissent parfois des tâches trop faciles pour eux ou que leur motivation n'est pas très grande. Elle doit donc s'assurer qu'elle maintient des attentes suffisamment élevées. De plus, elle précise qu'elle doit éviter de proposer des tâches trop difficiles, car les élèves se découragent.

En ce qui concerne la pédagogie et la gestion de classe, Sylvie soutient que l'enseignement à un sous-groupe est un contexte idéal pour offrir le soutien adéquat aux élèves :

Séparer le groupe en deux ça aide beaucoup. Disons, mon éducatrice part en sortie. Elle part avec trois élèves, il m'en reste sept ou huit. Ça paraît aussi. Je vais pouvoir faire plus de choses. Si c'est de la lecture bien, c'est plus facile.

Puis, l'enseignante explique que la routine est importante : « *Ce qui est facilitant c'est que c'est tout le temps pareil, ton agenda, puis ta période de lecture, puis il n'y a pas de négociation.* » Cette routine permet également d'obtenir un climat de classe calme, nécessaire pour l'enseignement individualisé des habiletés en littératie et les divers ateliers de littératie proposés en classe. D'ailleurs, l'enseignante considère que l'organisation de son

enseignement à l'aide d'ateliers et d'activités variées, soit sa planification différenciée, facilite grandement l'enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant des niveaux de littératie hétérogènes. Ensuite, Sylvie insiste sur l'importance de tenir compte des intérêts des élèves lorsqu'elle planifie son enseignement ou lorsqu'elle choisit le matériel de littératie. Elle apprécie les articles de journaux pour cette raison, car elle peut choisir des articles qui sont susceptibles d'intéresser les élèves et elle peut aussi adapter facilement le texte en grossissant l'écriture ou en coupant des parties. Qui plus est, l'enseignante s'assure que chaque élève puisse lire selon ses compétences et elle exploite les forces des élèves. Par exemple, elle peut demander aux élèves apprentis lecteurs de lire les titres lors des lectures en grand groupe, mais elle peut aussi demander aux lecteurs débutants d'aller lire les consignes pour un élève apprenti lecteur. Sylvie mentionne qu'elle fait parfois la lecture pour les élèves et qu'elle a aussi essayé d'utiliser des outils technologiques telle que la synthèse vocale du logiciel *WordQ*, mais elle considère ces pratiques moins gagnantes. Comme l'explique Sylvie dans le passage suivant, les élèves lecteurs débutants sont des modèles en classe :

Toujours un lecteur fluide qui peut [lire]. C'est plaisant. Ça leur donne aussi un exemple. Moi je leur dis, « Regarde un tel, il ne lisait pas au début puis regarde comment il est rendu bon. Vous aussi vous pouvez vous améliorer, il faut travailler, il ne faut pas lâcher, des fois ça débloque tard ».

Enfin, Sylvie partage quatre autres aspects liés à l'environnement physique et aux ressources qui facilitent son enseignement de la littératie. Premièrement, l'enseignante mentionne que la présence du personnel de soutien est aidant dans son enseignement. La bibliothécaire est d'une aide précieuse pour trouver du matériel de littératie adapté ou des livres sur un sujet spécifique. La TES permet un soutien plus individualisé pendant les

activités en grand groupe et elle permet également de séparer le groupe en deux. Deuxièmement, elle prévoit des supports visuels lors de la plupart des activités de lecture. Les élèves ont du matériel concret en main lorsqu'elle enseigne en grand groupe. Troisièmement, depuis quelque temps, elle a accès à une collection de livres adaptés. Cette collection est très importante, car les livres proposent un texte simplifié sur des sujets et un support visuel correspondant à l'âge chronologique des élèves. Les livres sont aussi disponibles en version numérique. Les élèves peuvent donc se faire lire le texte et répondre à des questions. Pour l'enseignante, cette collection facilite grandement son enseignement. Finalement, l'aménagement de la classe, soit les pupitres formant un grand U devant le TNI, est facilitant pour la gestion des comportements et pour offrir du soutien aux élèves. L'enseignante avait d'abord fait des îlots de quatre pupitres, mais elle constate un avantage pédagogique à son nouvel aménagement.

4.2.3.2. Obstacles

Au sujet des obstacles liés aux caractéristiques des élèves, la disposition des élèves à l'apprentissage est un obstacle dans les pratiques d'enseignement de Sylvie. L'enseignante mentionne qu'elle peut planifier des activités, mais que parfois, ce n'est tout simplement pas la bonne journée pour les élèves. De plus, en après-midi, elle évite de planifier des activités d'apprentissage où les élèves doivent être plus autonomes individuellement. Elle privilégie plutôt des jeux et des jeux-questionnaires en grand groupe.

Pour ce qui est de la pédagogie et de la gestion de classe, l'enseignante soutient que les niveaux hétérogènes d'apprentissage sont une difficulté qu'elle arrive à bien surmonter avec sa planification différenciée, mais que le nombre d'élèves élevé dans sa classe est un obstacle majeur dans sa pratique. Elle le décrit ainsi : « *Sauf que le niveau différent, ce n'est pas*

évident là, c'est le nombre d'élèves mon plus gros obstacle. » En effet, elle précise que même si elle prévoit des ateliers sur les ordinateurs, elle n'a pas suffisamment d'ordinateurs pour tous les élèves. Elle doit donc prévoir différentes tâches qui tiennent compte du fait que le matériel est limité et qu'elle ne peut aider tous les élèves en même temps. D'ailleurs, Sylvie explique que les élèves ont besoin d'un soutien constant, et ce, même s'ils ont les capacités pour réaliser la tâche sans aide. Ils ont alors besoin d'une rétroaction lorsqu'ils ont complété une partie de la tâche et des directives pour poursuivre. Ce manque d'autonomie à la tâche est un obstacle dans les pratiques d'enseignement de Sylvie, car le nombre d'élèves augmente ce type d'interventions. Voici comment elle explique cet aspect :

Plus c'est nombreux. Bien, ils finissent vite. Donc, il faut que tu échanges, il faut que tu vérifies. Ça demande quand même un bon soutien. [...] Des fois, s'ils ont fini tous en même temps, bien faudrait à ce moment-là que j'aie déjà 2-3 chemises de prêtes. « Ok mets-là de côté, je vais vérifier tantôt, tu prends la 2e ». Ce n'est pas facile ça. Ils veulent toujours qu'on vérifie tout de suite.

Qui plus est, Sylvie mentionne que le nombre d'élèves élevé crée des conditions peu favorables pour les interventions individualisées qu'elle tente de mettre en place plus souvent en lecture, et ce, malgré la présence d'une TES à temps plein dans la classe. Elle le précise dans le passage suivant :

Si j'étais toute seule, j'ai trois ordi, mais j'ai 11 jeunes, c'est ça. Je ne peux pas et je le dis aux parents aussi. Je fais de l'individuel, mais à 11, je ne passe pas 15 minutes par jour chacun. Je ne peux pas. C'est un obstacle là, que je ne puisse pas en faire aussi souvent avec chacun.

Même si Sylvie reconnaît qu'un nombre élevé d'élèves lui permet de faire des activités dynamiques en grand groupe, ce nombre est un obstacle lorsqu'il est question d'accompagner individuellement les élèves et d'approfondir les apprentissages pour chacun d'eux. Ensuite, l'enseignante mentionne que la transition du primaire vers le secondaire est difficile pour plusieurs élèves. À titre d'exemple, l'an dernier, elle avait mis en place un

enseignement par paniers (méthode TEACCH) pour un élève qui arrivait de l'école primaire et qui n'était pas en mesure de suivre le groupe. Cette année, l'élève participe à toutes les activités avec le groupe. L'extrait suivant montre comment l'enseignante tient compte des difficultés liées à cette transition dans ses pratiques d'enseignement :

Il arrive du primaire où est-ce que c'est vraiment détaillé. Puis là, quand est-ce qu'on va dîner? Il était complètement perdu dans l'horaire. [...] C'était trop pour lui, je le perdais totalement. Il fallait qu'il vienne à côté du TNI, s'asseoir, mais il venait complètement brûlé. Ça ne fonctionnait pas. Il n'était pas disposé.

[...] On s'est dit, on va y mettre des paniers TEACCH. Il va faire ses paniers puis après ça il va avoir un petit 5 min de libres. Cette année, je n'ai pas un mot à dire. Il participe à tout ce que je demande. Il suit tout ce que les autres font, puis il est super brillant. Juste l'année passée, ça ne marchait pas. Regarde on a pris le temps.

Enfin, pour l'environnement physique et les ressources, un obstacle important dans les pratiques d'enseignement de la littérature de Sylvie est le matériel de littérature peu adapté. Lorsque les élèves choisissent des livres à la bibliothèque, ces derniers ne correspondent pas au niveau de lecture des élèves. La police d'écriture est trop petite et la quantité de texte est trop importante. Par contre, Sylvie explique que les livres à leur niveau sont trop enfantins. Les sujets ne correspondent pas à leurs intérêts. Elle décrit cet obstacle dans le passage suivant :

Le gros problème en déficience, c'est que c'est trop bébé pour des jeunes de 15-16 ans. Le matériel ce n'est pas intéressant pour eux autres. Sont rendus à 12-13-14-15 ans, puis ils ne savent pas lire, mais ils ne veulent pas avoir des affaires de bébé avec des p'tits chats.

Pour diminuer l'impact de cet obstacle, elle utilise une collection de livres adaptés et des livres audio, mais il n'en demeure pas moins que cet écart entre les sujets intéressants selon l'âge chronologique et le niveau de lecture est un obstacle pour Sylvie.

4.2.4. Synthèse du deuxième cas

Pour conclure ce deuxième cas, Sylvie enseigne auprès d'élèves de 12 à 15 ans ayant des incapacités intellectuelles, de moyennes à sévères, ou un TSA associé dans une classe spécialisée à l'intérieur d'une école secondaire ordinaire. Une TES est présente en tout temps auprès des élèves. Dans la classe de Sylvie, du temps pour la littératie est offert quotidiennement et les visites à la bibliothèque sont hebdomadaires. Les pratiques d'enseignement de Sylvie ne ciblent pas un résultat attendu du modèle de Browder *et al.* (2009) en particulier, car les activités d'apprentissage déclarées et observées sont différenciées afin d'augmenter l'autonomie des lecteurs chez les élèves lecteurs débutants et parallèlement, d'augmenter l'accès à l'écrit chez les élèves apprentis lecteurs. En effet, des moyens pour accéder aux textes tels que d'autres lecteurs, des livres adaptés et des technologies sont prévus pour les élèves apprentis lecteurs. Ces moyens sont aussi utilisés pour permettre aux élèves lecteurs débutants et apprentis lecteurs d'accéder aux textes lorsque le niveau des textes est trop difficile. Pour Sylvie, il est important que chaque élève puisse lire une partie des textes lors des activités de littératie en grand groupe. Elle valorise aussi l'entraide et elle encourage les élèves à agir comme modèle de lecteur compétent. Cela dit, le niveau de lecture requis pour la plupart des tâches ne dépasse pas celui de l'éducation primaire. Les textes sont relativement courts ou adaptés pour correspondre à ce niveau.

D'une part, l'enseignante privilégie une approche centrée sur les intérêts des élèves et sur le développement de compétences pour être autonome. Elle permet donc aux élèves de choisir des livres sur des sujets qui les intéressent et elle s'assure aussi de choisir des textes courants portants sur des sujets accessibles. Pour Sylvie, il est important que les élèves soient informés des sujets d'actualité. Le journal est un outil de premier choix pour atteindre ce but

tout en développant les compétences en littératie. En réalité, la planification de l'enseignement est plutôt implicite et semble s'être consolidée avec l'expérience. L'enseignante a une idée générale des types d'activités, de l'organisation pour les mettre en œuvre, du niveau des élèves selon une hiérarchie des habiletés et des adaptations à prévoir. D'ailleurs, les activités de littératie dans la classe de Sylvie peuvent se regrouper en quatre catégories : la lecture personnelle, les ateliers individualisés, les activités de littératie différenciées en grand groupe et les projets spéciaux. Ensemble, ces quatre catégories permettent aux élèves de lire selon leur niveau, de lire selon leurs intérêts, de lire pour accomplir une tâche ou un projet et de recevoir un enseignement individualisé. Il importe de préciser que même si une organisation du fonctionnement permet l'enseignement individualisé, le temps d'enseignement individuel par élève est d'environ 15 minutes par semaine. Dans cette classe, les fonctions de l'écrit exploitées et le matériel de littératie sont variés. Entre autres, les livres sont utilisés pour s'informer dans le cadre d'un projet spécifique ou pour les intérêts personnels. D'ailleurs, l'enseignante collabore régulièrement avec la bibliothécaire de l'école afin de cibler des livres pertinents pour les élèves. Bien que les livres de littérature jeunesse soient utilisés, les textes courants et les livres adaptés ou numériques sont plus présents. Il y a donc une intention plus fonctionnelle dans l'enseignement et par le fait même plusieurs occasions d'appliquer les habiletés aux textes.

D'autre part, plusieurs choix pédagogiques ressortent de l'enseignement de la littératie dans la classe de Sylvie. D'abord, cette dernière accorde une importance à la routine et elle considère que la période de lecture individuelle dans la routine du matin et lors des transitions permet aux élèves de se calmer. Elle soutient aussi que cette routine lui permet d'offrir un encadrement rassurant et prévisible qui améliore le fonctionnement des élèves. Ensuite,

Sylvie a fait le choix de poursuivre l'enseignement du décodage et de la conscience phonémique même si elle estime que ces habiletés sont davantage développées au primaire. Elle reconnaît que les opinions sur la priorisation d'une méthode globale ou syllabique sont variées, mais elle juge qu'il est important de développer à la fois les habiletés de décodage et de reconnaissance globale des mots. Toutefois, les tâches visant la reconnaissance globale des mots sont plus fréquentes et souvent intégrées à des activités en grand groupe. Les tâches visant le décodage, pour leur part, sont moins fréquentes et plus souvent réalisées en enseignement individualisé. Puis, même si l'enseignante différencie la plupart des activités de littératie, elle réserve parfois des tâches pour les élèves plus avancés. Enfin, Sylvie interagit et modélise des stratégies lors du pilotage des activités. Cependant, l'enseignement explicite comme stratégie d'enseignement n'est pas une pratique qui a été observée ou déclarée, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'enseignement explicite formel portant sur les stratégies de lecture.

En matière d'évaluation, l'enseignante évalue les compétences prévues au programme CAPS-I (MEES, 2019). Ces compétences ne sont pas spécifiques à la littératie. Les élèves peuvent avoir des objectifs relatifs à la littératie dans leur PI. Au même titre que l'évaluation, les occasions de transfert sont favorisées, mais elles ne sont pas réfléchies spécifiquement pour le transfert des habiletés en lecture. Ces dernières sont toutefois utilisées dans de multiples contextes lors des activités d'apprentissages. En ce qui a trait à l'analyse réflexive, l'enseignante s'appuie sur des réflexions antérieures, mais les pratiques d'enseignement de la littératie apparaissent comme étant plutôt consolidées et ne faisant plus l'objet d'analyses constantes.

En matière de facilitateurs dans les pratiques d'enseignement, il est certain qu'elle tient compte de la moindre efficience intellectuelle des élèves en mettant en place des moyens qui soutiennent l'attention et la mémoire des élèves. De plus, Sylvie modélise des stratégies afin de favoriser leur développement. Lorsque nécessaire, elle structure les tâches, le temps et l'environnement. Il est important pour Sylvie d'avoir une routine en classe et une planification différenciée. Cette dernière permet de surmonter l'obstacle des niveaux d'apprentissage hétérogènes. Qui plus est, l'enseignante tient compte du peu de connaissances des élèves et des difficultés de transfert. Elle propose de nombreuses situations d'apprentissage concrètes et signifiantes pour les élèves. D'ailleurs, elle tient compte des caractéristiques non cognitives en s'assurant de respecter la zone d'apprentissage des élèves et en exploitant leurs forces. Elle prévoit des supports visuels et elle adapte le matériel lorsque nécessaire. Le personnel de soutien facilite aussi son enseignement en lui procurant du matériel de littératie pertinent et en lui permettant d'enseigner à un sous-groupe d'élèves.

Pour ce qui est des obstacles, le nombre d'élèves dans la classe semble créer des conditions peu favorables à l'enseignement individualisé. En effet, puisque les élèves ne sont pas suffisamment autonomes pour travailler individuellement pendant de longues périodes, elle doit les soutenir constamment. De plus, les élèves ne sont pas toujours disposés à l'apprentissage, et ce, en particulier l'après-midi. Il arrive également que des difficultés liées à la transition du primaire au secondaire soient un obstacle à l'enseignement de la littératie. Finalement, le manque de matériel de littératie adapté à la fois à l'âge chronologique et au niveau de lecture est aussi un obstacle important.

4.3. Mise en relation des cas

La mise en relation des cas consiste à présenter les points communs et les points divergents entre le cas d'Anne et le cas de Sylvie. La comparaison est structurée selon les sections principales de la présentation des résultats pour chaque cas, c'est-à-dire les caractéristiques des cas, les pratiques en classe selon les trois phases de l'enseignement et, bien entendu, les facilitateurs et les obstacles.

4.3.1. Points communs

Dans un premier temps, les points communs relatifs aux caractéristiques des cas d'Anne et de Sylvie concernent surtout l'organisation scolaire. Les deux enseignantes sont dans des écoles ordinaires. Dans les deux classes, les élèves peuvent côtoyer les autres élèves de l'école lors des pauses et des récréations. De plus, au moins une TES est présente en tout temps dans les classes.

Dans un deuxième temps, le programme CAPS-I (MEES, 2019) est utilisé dans les deux cas, car les élèves ont tous entre 6 et 15 ans. Bien qu'Anne développe graduellement une planification plus explicite, leurs pratiques de planification respectives demeurent majoritairement implicites. En effet, les enseignantes n'ont pas déclaré avoir une planification à long terme pour l'enseignement des habiletés de littératie. En revanche, elles ont toutes deux mentionné des pratiques de différenciation telles qu'une progression hiérarchique individualisée des apprentissages en littératie selon des paliers tels que les lettres, les syllabes, les mots et les phrases. Ainsi, elles situent chacun des élèves selon ces paliers afin de proposer des activités d'apprentissage adaptées qui permettront aux élèves de participer selon leurs compétences et de progresser au palier suivant. De plus, elles croient

aux effets de la répétition et aux bénéfices du contact avec la littérature même si les activités ne sont pas parfaitement adaptées au niveau de tous les élèves. Pour ces enseignantes, l'exposition à des activités de littérature est bénéfique pour les élèves, et ce, indépendamment de leur niveau de compétences à identifier les mots. Qui plus est, les enseignantes adoptent des pratiques de soutien à la motivation en accordant une importance aux intérêts des élèves. Elles ont aussi des pratiques visant à proposer des tâches signifiantes en s'assurant qu'elles soient concrètes, authentiques et près de leur réalité. D'ailleurs, un projet impliquant la conception et la vente d'articles cuisinés est présent dans les deux cas. Il s'avère aussi que la routine, incluant une routine de lecture personnelle, occupe un rôle important dans les classes. Celle-ci permet aux élèves de se calmer et de lire pour le plaisir. Ensuite, les deux enseignantes proposent des tâches permettant de développer les habiletés de compréhension lors de l'écoute d'un texte lu. Elles posent des questions de compréhension pendant ou après la lecture. Ces questions sollicitent également les capacités à inférer et à interpréter. Cela dit, elles ne sont pas planifiées par les enseignantes avant la lecture, mais chaque enseignante a une idée préalable du type de questions qu'elle a l'intention de poser. Pour Anne, il s'agit d'exploiter les connaissances des élèves telles que les couleurs. Pour Sylvie, il s'agit de répondre aux questions générales (p. ex : qui, quoi, comment, quand, où, etc.). De plus, dans les deux cas, les enseignantes modélisent des stratégies de lecture, mais celles-ci ne font pas l'objet d'un enseignement explicite. Enfin, les deux enseignantes utilisent les communications avec les parents pour familiariser les élèves avec les différentes fonctions de l'écrit.

Dans un dernier temps, les facilitateurs et les obstacles comportent plusieurs points communs entre les deux cas. En effet, du côté des facilitateurs, les deux enseignantes utilisent

différents moyens pour tenir compte de la moindre efficience intellectuelle des élèves en soutenant l'attention et la mémoire. Elles favorisent aussi le développement de stratégies, en plus de structurer les tâches et le temps. De surcroît, les pratiques des deux enseignantes favorisent le transfert des apprentissages en proposant plusieurs activités dans différents contextes. Cependant, elles n'ont pas de planification explicite pour le transfert des habiletés en littératie. Souvent, les enseignantes séparent les élèves en sous-groupes afin d'enseigner à un groupe plus homogène et moins nombreux. De plus, elles offrent des supports visuels la majorité du temps. Les deux enseignantes exploitent au maximum les forces des élèves lors des activités de littératie. Du côté des obstacles, elles mentionnent le nombre élevé d'élèves comme étant un obstacle important. L'hétérogénéité des niveaux d'apprentissage est difficile pour les deux enseignantes, mais elle semble être un obstacle plus important dans la classe d'Anne. Finalement, pour les deux enseignantes, il est évident que parfois, la disponibilité attentionnelle et émotionnelle des élèves ne permet pas le bon déroulement de l'enseignement qu'elles avaient planifié. Elles affirment qu'elles planifient certaines activités à des moments précis où les élèves sont susceptibles d'être plus attentifs.

4.3.2. Points divergents

Premièrement, quelques différences relatives aux caractéristiques des cas ont été répertoriées lors de l'analyse des données. Dans le cas d'Anne, elle enseigne au niveau primaire. Sa classe est la seule classe adaptée pour les ÉII-MS dans l'école. La classe, complètement adaptée avec des murs pour créer des divisions, permet de réaliser toutes les activités de la vie quotidienne et les soins personnels tels que se nourrir ou se vêtir. Les élèves mangent le repas du midi dans la classe. Ils sortent lors des cours avec les spécialistes et lors des récréations ou encore pour aller à la bibliothèque. De plus, les élèves disposent d'un

horaire de la journée avec des pictogrammes. Certains élèves ont un horaire individualisé comprenant un pictogramme pour chaque transition. Puis, tous les élèves de la classe sont des lecteurs émergents et quelques élèves de la classe sont aussi non verbaux. Il y a tout de même un grand écart entre les niveaux de fonctionnement des élèves, car certains élèves s'intéressent aux tâches scolaires alors que d'autres ont des besoins sensoriels et psychomoteurs relevant d'un niveau de développement retrouvé généralement chez les jeunes de la petite enfance. Dans le cas de Sylvie, elle enseigne au niveau secondaire. Il y a plusieurs classes pour les ÉII-MS dans l'école. La classe comporte certaines divisions avec les meubles, mais elle est réservée aux moments d'enseignement. Les élèves réalisent les autres activités de la vie quotidienne dans l'école. L'horaire de la journée est présenté sur le TNI avec des mots plutôt qu'avec des pictogrammes et il ne comporte que quatre éléments, soit les quatre cours prévus dans la journée. Puis, les élèves sont tous en mesure de s'exprimer verbalement et ils ont des niveaux de lecture variés allant de l'apprenti lecteur au lecteur débutant. Toutefois, même s'ils ont des niveaux de lecture plus variés, leur niveau de fonctionnement est plus homogène que dans le cas d'Anne. Ils sont presque tous en mesure de réaliser la routine, les activités d'apprentissage et les activités de la vie quotidienne seuls ou avec surveillance. Mis à part les premiers mois de transition du primaire vers le secondaire, ils n'ont pas besoin que l'enseignante structure autant l'environnement, le temps et les tâches. Un accompagnement est nécessaire compte tenu de la moindre efficience intellectuelle, mais l'intensité est diminuée dans le cas de Sylvie.

Deuxièmement, les pratiques d'enseignement de la littératie comportent aussi plusieurs différences. D'abord, la planification d'Anne est en développement. Elle est davantage centrée sur l'activité et le matériel plutôt que sur des objectifs spécifiques en littératie pour

chaque élève. Anne commence à avoir une vue d'ensemble des habiletés en littératie qu'elle veut développer chez les élèves et elle expérimente une planification à plus long terme avec le soutien des professionnels du CSS. Le contenu est axé sur les habiletés de conscience de l'écrit et la découverte des correspondances graphème-phonème. La littérature jeunesse occupe une place importante dans les activités de littératie et l'enseignante est la lectrice principale. L'utilisation des technologies pour accéder aux textes est peu présente dans la classe d'Anne. Puis, les activités sont surtout réalisées en grand groupe ou en sous-groupes. Les exigences sont alors individualisées, mais il n'y a pas d'enseignement individualisé pour le moment. Il importe de rappeler que l'enseignante cumule plusieurs années d'enseignement auprès des ÉII-MS, mais seulement quelques années au niveau primaire. Ainsi, Anne analyse constamment ses pratiques d'enseignement et elle remet en question ses choix pédagogiques quotidiennement. En fait, il est important pour Anne de se questionner et elle est consciente que ses pratiques d'enseignement de la littératie sont en développement. Pour ce qui est de Sylvie, sa planification est relativement implicite, consolidée par l'expérience, mais il est possible de dégager quatre catégories d'activités qui se répètent à long terme, soit la lecture personnelle, les ateliers individualisés, les activités de littératie en grand groupe et les projets spéciaux. La planification est différenciée notamment par les ateliers individualisés, mais aussi par les adaptations lors des activités en grand groupe. Les activités sont orientées vers des objectifs d'apprentissage clairs, mais les cibles pour chaque élève sont plus implicites. Le contenu, pour sa part, est axé sur les diverses fonctions de l'écrit et l'utilisation des textes courants. Ainsi, les élèves sont amenés à lire pour s'informer, à lire pour comprendre, à lire pour s'orienter, à lire pour réaliser une tâche et à lire pour communiquer. Les tâches ont donc une orientation plus fonctionnelle que dans le cas d'Anne. Qui plus est, les technologies sont utilisées de manière régulière par l'enseignante et les élèves pour accéder aux textes. Dans la

classe de Sylvie, l'organisation par ateliers permet d'offrir de l'enseignement individualisé d'une durée d'environ 15 minutes par semaine pour chaque élève. Enfin, les pratiques d'enseignement de Sylvie s'appuient sur davantage d'expérience. Elles sont relativement stables, car elles ont été expérimentées depuis plusieurs années. Elles ont aussi fait l'objet d'une analyse réflexive, car l'enseignante explique comment elle a modifié certaines activités au fil du temps. Pour le moment, l'analyse des pratiques ne semble pas être au premier plan comme dans le cas d'Anne. En effet, les pratiques apparaissent comme étant plutôt consolidées.

Troisièmement, les différences concernant les obstacles sont plus nombreuses que celles pour les facilitateurs. Effectivement, le facilitateur qui diffère dans la classe d'Anne est l'utilisation de toutes les modalités sensorielles lors des activités d'apprentissage. Par exemple, les élèves sont amenés à manipuler du matériel, à utiliser leurs corps pour tracer les lettres ou à faire des gestes pour illustrer le son des lettres. Tandis que dans la classe de Sylvie, les facilitateurs qui diffèrent sont le matériel de littérature adapté pour correspondre à l'âge chronologique et au niveau de lecture de même que la planification différenciée de l'enseignante. Ces aspects permettent de diminuer les obstacles liés au niveau de compétences en littérature hétérogènes et aux écarts entre l'âge chronologique et le niveau de littérature. Pour ce qui est des obstacles, ils sont définitivement plus nombreux dans la classe d'Anne. Quelques-uns d'entre eux diffèrent de ceux rencontrés par Sylvie. D'abord, la gestion des comportements et le soutien nécessaire pour la réalisation des activités quotidiennes et les soins personnels requièrent la présence de deux TES en classe. Anne mentionne aussi qu'elle manque de temps pour la planification, le suivi des progrès des élèves et l'adaptation du matériel. Elle considère que le manque de lignes directrices claires et

précises pour l'enseignement de la littérature auprès des ÉII-MS est un obstacle important. En ce qui a trait à la collaboration, elle n'a pas toujours celle des parents et elle souhaiterait avoir davantage de collègues qui œuvrent en contexte spécialisé dans son école. Enfin, elle considère aussi les contraintes d'horaire comme un obstacle. Du côté de Sylvie, les difficultés liées à la transition du primaire vers le secondaire sont parfois un obstacle. De plus, même si l'enseignement individualisé est un peu présent en classe, l'enseignante considère que les conditions d'enseignement sont peu favorables à ce dispositif notamment en raison du nombre d'élèves et des limitations de l'autonomie des élèves. Finalement, un obstacle propre au contexte d'enseignement au secondaire est la rareté du matériel qui tient compte à la fois de l'âge chronologique et du niveau de lecture en proposant des thématiques pour les adolescents, mais des textes adaptés.

En conclusion, ce chapitre consacré à la présentation des résultats a permis de décrire les pratiques d'enseignement de la littérature de deux enseignantes dans leur contexte respectif. De surcroît, les facilitateurs et les obstacles dans les pratiques d'enseignement ont été identifiés. Par une mise en relation des cas, il a été possible d'exposer les points communs et divergents entre les deux cas. Le prochain chapitre propose une discussion des résultats présentés.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le présent chapitre propose une discussion des principaux résultats de cette étude qui vise à décrire les pratiques d'enseignement de la littératie en contexte spécialisé, de même que les facilitateurs et les obstacles de ces pratiques. Pour y parvenir, les principaux résultats sont discutés en regard des constats généraux, des recommandations et des connaissances exposées au premier chapitre ainsi que des modèles théoriques présentés au deuxième chapitre. Finalement, l'apport des facilitateurs et des obstacles dans l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS est également discuté.

5.1. Constats généraux : pratiques d'enseignement en littératie auprès des ÉII-MS

Les prochaines sections portent sur les constats généraux liés aux pratiques d'enseignement en littératie auprès des ÉII-MS dégagés dans cette étude. Il est question du temps consacré à la littératie en classe, des pratiques d'enseignement et du matériel privilégiés de même que du modèle de Browder *et al.* (2009).

5.1.1. Temps consacré à la littératie auprès des ÉII-MS

D'entrée de jeu, il est important de rappeler que les participantes de cette étude ont été sélectionnées, car elles enseignaient régulièrement la littératie dans leur classe et elles s'intéressaient au développement des compétences en littératie chez les élèves. Cet aspect devait être considéré puisque la recension des écrits avait mis en évidence un manque d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS (Browder *et al.*, 2006; Joseph et Seery, 2004; Wood-Fields *et al.* 2015) qui pouvait, entre autres, s'expliquer par la croyance que ces élèves sont incapables d'apprendre à lire (Kliwer *et al.*, 2006). De plus, une étude récente

de Leko *et al.* (2017) avait rapporté que seulement 76 % des enseignants interrogés avaient déclaré un enseignement de la littératie dans leur classe spécialisée de niveau secondaire. Dans les classes de cette étude, l'enseignement de la littératie ou les occasions d'accéder à l'écrit sont quotidiens et intégrés à la routine de la classe. Les deux enseignantes sont d'avis qu'un contact fréquent avec la littératie est bénéfique pour les élèves même s'ils sont des lecteurs émergents et même si les tâches ne sont pas toutes adaptées à leur niveau de lecture. La recension des écrits avait aussi mis en évidence que l'utilisation d'une méthode d'enseignement du code selon une séquence hiérarchique était susceptible de priver certains élèves d'accéder aux textes en raison de leur incapacité à décoder les mots (Katims, 2000). Dans les classes ciblées, des moyens sont prévus pour permettre à tous les élèves d'accéder aux textes indépendamment de leurs compétences à identifier les mots. D'un côté, l'enseignante est la lectrice principale tandis que de l'autre, divers moyens sont utilisés tels que les élèves lecteurs, les livres adaptés, les livres audio et l'enseignante lectrice.

5.1.2. Pratiques d'enseignement et matériel utilisé auprès des ÉII-MS

Bien que les enseignantes accordent une importance à la littératie et soulignent la nécessité du contact fréquent avec la littératie, les pratiques et le matériel à privilégier sont variables dans les deux cas. Pour la première enseignante, la planification de l'enseignement est en développement et elle met en place des pratiques recommandées par les professionnels du CSS telles que la lecture répétée de livres de littérature jeunesse et l'enseignement des correspondances graphème-phonème à l'aide du matériel *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2001). De plus, les pratiques d'enseignement soutiennent la motivation, car la littératie est intégrée à la routine et l'enseignante prend appui sur les intérêts des élèves et ce qu'ils font. Cela dit, l'enseignante a mentionné qu'elle aimerait avoir davantage de lignes directrices

pour l'enseignement aux ÉII-MS qu'elle considère comme ayant des besoins très spécifiques nécessitant des interventions tout aussi spécifiques. Ceci correspond aux résultats préliminaires obtenus par Chatenoud *et al.*, (2017, cité dans Aldama, 2017) lors d'une étude auprès d'enseignantes ayant des élèves avec des incapacités intellectuelles légères. Dans son étude, les enseignantes expliquaient qu'elles n'avaient pas suffisamment de ressources et de connaissances sur le développement des compétences en lecture de ces élèves. Ces propos vont dans le sens de ce que Jolicoeur et Julien-Gauthier (2019) ont observé; elles n'ont recensé aucune étude en langue française portant sur les pratiques d'enseignement en lecture pour ces élèves. Pour l'autre enseignante, les pratiques d'enseignement et le matériel utilisés sont récurrents et bien expérimentés avec les années. Sans prendre appui sur des méthodes spécifiques validées par la recherche telles que la lecture interactive (Hudson et Test, 2011), l'enseignante adopte des pratiques de différenciation en proposant des activités de littératie dans lesquelles elle peut adapter le fonctionnement, les attentes ou le matériel pour correspondre au niveau de chaque élève. Comme dans le premier cas, l'enseignante soutient la motivation, car la littératie est intégrée aux activités quotidiennes, les contextes d'apprentissage sont signifiants et le matériel adapté est disponible. Ainsi, les élèves ont de nombreuses occasions d'appliquer leurs habiletés de lecture en contexte, mais il n'y a pas d'enseignement explicite ou systématique des habiletés à l'exception de l'enseignement du décodage de manière individualisée pour quelques élèves. Ceci pourrait s'expliquer par différentes raisons. Entre autres, le fait que dans le programme CAPS-I (MEES, 2019), la visée est la participation sociale et non la littératie, bien que quatre des cinq compétences s'y rattachent. De plus, l'enseignante a mentionné des obstacles tels que des niveaux de lecture hétérogènes et un nombre élevé d'élèves combinés à un contexte peu favorable à l'enseignement individualisé. Le contexte d'enseignement au secondaire pourrait aussi

expliquer cette situation. Rappelons à cet effet les résultats de l'étude de Leko *et al.* (2017) aux ordres secondaires. Parmi le 76 % du personnel qui enseignent la littératie, l'enseignement explicite est utilisé par moins de 60 % des enseignants afin de développer le vocabulaire, la compréhension, la fluidité et le décodage.

5.1.3. Modèle de Browder *et al.* (2009) pour l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS

Bien que les deux enseignantes n'aient pas mentionné l'utilisation du modèle de Browder *et al.* (2009) pour planifier l'enseignement de la littératie en classe, la majorité des éléments du modèle sont ciblés à moment ou un autre dans leur enseignement, et ce, dans les deux cas. Pour une enseignante, les aspects qui ne sont pas intégrés dans son enseignement sont les technologies pour accéder aux textes, l'enseignement de la compréhension en lecture, l'enseignement de la fluidité et l'application des habiletés enseignées aux textes. D'abord, l'absence des technologies peut s'expliquer par le fait qu'elle utilise principalement des livres de littérature jeunesse qu'elle lit à haute voix aux élèves. Les activités se font surtout en grand groupe et les élèves n'ont pas beaucoup d'occasions où ils auraient besoin des technologies pour accéder aux textes. Puisque tous les élèves sont des lecteurs émergents, l'enseignante fait naturellement la lecture aux élèves. Néanmoins, l'utilisation des technologies pourrait diversifier les situations d'enseignement et offrir des occasions de transférer les apprentissages. Ensuite, pour ce qui est de l'enseignement de la compréhension et de la fluidité, ces habiletés sont travaillées lorsque les élèves sont en mesure d'identifier quelques mots. Puisque les élèves sont des lecteurs émergents, l'enseignement de la compréhension se fait lors de l'écoute seulement, et ce, par le questionnement de l'enseignante. L'application des habiletés en littératie aux textes est aussi un élément qui pourra être travaillé lorsque les

élèves seront en mesure d'identifier quelques mots. Ainsi, la plupart des éléments du modèle sont présents dans l'enseignement de la littératie de cette classe de niveau primaire. Cela dit, les éléments liés à l'augmentation de l'accès à l'écrit tels que la compréhension lors de l'écoute sont plus présents, ce qui est cohérent avec le contexte d'une classe ayant des lecteurs émergents. Pour l'autonomie du lecteur, ce sont surtout la conscience phonémique et le décodage qui sont développés. Ceci correspond aux fondations pour la compréhension en lecture identifiées par le *Southwest Educational Development Laboratory (2001)*, soit la compréhension langagière et les habiletés d'identification des mots. Chez l'élève sans incapacités, ces deux aspects contribuent de manière égale à la compréhension en lecture. En ce qui concerne les élèves ayant un syndrome de Down, le rôle de la compréhension langagière serait plus significatif dans le développement de la compréhension en lecture que l'identification des mots (Roch et Levorato, 2009). Ainsi, il est tout à fait pertinent de mettre l'accent sur l'augmentation de l'accès à l'écrit en misant sur les compétences orales des élèves et d'enseigner parallèlement la conscience phonémique et le décodage.

Pour l'autre enseignante, même si tous les élèves sont en mesure d'identifier quelques mots, les éléments liés à l'accès à l'écrit sont aussi présents dans son enseignement. Le seul élément du modèle qui n'a pas été constaté dans ses pratiques d'enseignement est la lecture à haute voix selon un dispositif particulier (p. ex. lecture interactive, lecture répétée, analyse de tâches). Cela dit, elle rappelle qu'elle fait la lecture aux élèves pour le plaisir, car les élèves aiment cette activité et cela lui permet d'aborder certains sujets plus délicats. Ainsi, puisque les élèves aiment la lecture à haute voix et que c'est une pratique efficace même au niveau secondaire (Hudson et Test, 2011), cette activité pourrait être exploitée davantage dans la classe. Malgré tout, puisque les activités en classe sont différenciées, elles ciblent souvent

les deux résultats attendus du modèle simultanément selon le niveau de chaque élève. De plus, pour l'enseignante, il est important que tous les élèves participent lors des questions de compréhension en grand groupe, incluant ceux qui ne lisent pas de manière autonome. Ils peuvent donc développer leur compréhension langagière qui contribue à leur compréhension en lecture (Roch et Leverato, 2009; Southwest Educational Development Laboratory, 2008). Ainsi, bien que ce soit fait différemment que dans l'autre classe, les deux fondations de la compréhension en lecture (compréhension langagière et habiletés d'identification des mots) sont exploitées en misant à la fois sur l'accès à l'écrit et sur l'autonomie du lecteur selon le niveau de chaque élève.

Il semblerait donc qu'en contexte d'enseignement primaire et secondaire, le modèle de Browder *et al.* (2009) correspond aux pratiques d'enseignement observées et que celui-ci est adapté pour les niveaux de lecture hétérogènes dans une même classe. Il pourrait alors être un outil pertinent pour les enseignants afin d'offrir des lignes directrices pour l'enseignement de la littératie.

5.2. Recommandations pour l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS

Dans les prochaines sections, les résultats sont interprétés selon les recommandations énoncées dans les recherches antérieures et modèles théoriques pour l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS.

5.2.1. Approche équilibrée

Comme pour les élèves sans incapacités, ces élèves peuvent bénéficier d'un enseignement selon une approche équilibrée (Erickson *et al.*, 2009) en prévoyant des adaptations (Browder *et al.*, 2008; 2012). Selon Erickson *et al.* (2009), l'approche équilibrée

propose des pratiques d'enseignement qui mettent l'accent sur la communication, l'écriture, l'intégration des activités, les contextes signifiants, les expériences variées, la lecture interactive et la prise en compte des toutes les composantes de la lecture (décodage, compréhension, fluidité, vocabulaire, conscience phonémique). Les ÉII-MS auront toutefois besoin de plus de temps pour acquérir les notions et d'un enseignement très intensif (Allor *et al.*, 2010; Jolicoeur et Julien-Gauthier, 2019; Sermier-Dessemontet *et al.*, 2019).

Dans le cas de l'enseignement au primaire, de nombreux éléments de l'approche équilibrée sont présents. Puisque les élèves sont des lecteurs émergents, les activités sont naturellement axées sur la communication et les contextes signifiants. La littératie est intégrée aux activités du quotidien afin que les élèves puissent y donner du sens. De plus, la lecture interactive est exploitée régulièrement pour développer le vocabulaire, la conscience de l'écrit et la compréhension. L'enseignante tient compte des composantes de la lecture qui sont adaptées pour le niveau du lecteur émergent, soit le décodage, la conscience phonémique et le vocabulaire. Il est possible de constater que les caractéristiques de l'approche équilibrée représentent bien l'approche d'enseignement utilisée dans la classe. Les habiletés enseignées sont intégrées à plusieurs activités au cours d'une même semaine. Ainsi, on peut considérer qu'il y a une certaine intensité. Toutefois, la collecte de données se déroulant sur une période relativement courte, il n'est pas possible de savoir si cette intensité est suffisante pour permettre aux élèves de progresser. D'ailleurs, l'enseignante se questionnait à savoir si elle devait accorder plus de temps et poursuivre l'enseignement des mêmes habiletés avant de poursuivre. Il est donc possible d'affirmer que l'intensité de l'enseignement est un enjeu important dans l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS.

Dans la classe du secondaire, l'approche équilibrée est aussi bien présente. Avec son enseignement différencié et ses nombreux projets, l'enseignante tient compte de toutes les composantes en lecture en proposant des contextes signifiants, en intégrant l'enseignement à des projets et des expériences variées. En privilégiant une intégration à des activités signifiantes et des projets, l'enseignement est aussi axé sur la communication. Les deux aspects moins présents de l'enseignement équilibré sont la lecture interactive et l'écriture. De plus, l'enseignante tient compte du fait que les élèves ont besoin de plus de temps pour développer les habiletés en lecture, car elle poursuit l'enseignement des habiletés de conscience phonémique et de décodage malgré le fait que les élèves soient adolescents. Cela dit, l'intensité dans l'enseignement est difficile à appliquer dans cette classe. L'enseignante mentionne des difficultés à mettre en place des périodes d'enseignement individualisé plus fréquentes.

5.2.2. Méthodes pour le développement des habiletés en lecture

Ensuite, concernant l'opposition entre l'enseignement phonétique (décodage) et l'enseignement de la lecture globale des mots, il est souhaitable de les combiner pour permettre au lecteur de lire des mots nouveaux et donc d'être un lecteur plus autonome (Ratz, 2013). Plus spécifiquement, les habiletés de décodage ont avantage à être enseignées de manières directe, explicite et systématique auprès des ÉII-MS (Sermier-Dessemontet *et al.*, 2019). Les habiletés de reconnaissance globale des mots, incluses dans le vocabulaire, devraient être enseignées de manière directe également (Browder et Xin, 1998).

Dans les deux cas de cette étude, les pratiques d'enseignement liées au décodage et les pratiques liées à la reconnaissance globale sont combinées pour développer les habiletés d'identification des mots des élèves. Cela dit, la méthode syllabique est plus présente dans la

classe de niveau primaire alors que la méthode de reconnaissance globale est plus présente dans les pratiques d'enseignement de l'autre cas. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves du primaire du premier cas sont des lecteurs émergents en âge d'apprendre le décodage (niveau primaire) et que du matériel pédagogique adapté à l'âge chronologique est disponible tandis que les élèves du secondaire de l'autre cas sont des apprentis lecteurs et des lecteurs débutants en âge d'intégrer des activités de lecture plus fonctionnelles, et donc, davantage de lecture de mots et de phrases. De plus, du matériel pour l'enseignement de la méthode syllabique adapté à l'âge chronologique des élèves ne semble pas être accessible au secondaire, car le matériel utilisé dans ce contexte est conçu pour les élèves du primaire.

Même s'il y a une combinaison de la méthode syllabique et de la méthode de reconnaissance globale, l'enseignement dans les deux cas ne pourrait pas être qualifié de direct, d'explicite et de systématique. D'abord, précisons que l'enseignement direct implique une planification selon des objectifs d'apprentissages précis, une modélisation de la tâche, une pratique guidée et une pratique indépendante (Vienneau, 2011). L'enseignement explicite qui reprend ces étapes implique aussi une explicitation des connaissances ou stratégies enseignées (Vienneau, 2011). En fait, chez un des deux cas, il est possible de constater une planification systématique des correspondances graphème-phonème selon une méthode relativement directe, car la maîtrise de chaque son peut être considérée comme un objectif précis. L'enseignante planifie l'ordre d'introduction des phonèmes et plusieurs activités permettent de construire une séquence d'enseignement de la notion. Toutefois, l'enseignement n'est pas planifié pour correspondre à un enseignement direct et explicite (modelage, pratique guidée, pratique autonome). Ainsi, la progression des élèves n'est pas mesurée systématiquement et l'enseignement n'est pas individualisé ou adapté en fonction

de cette progression. Lors de la collecte de données, les activités étaient surtout exploratoires. Il est possible que plus tard, l'enseignante ait réalisé des activités permettant aux élèves de pratiquer les correspondances graphème-phonème lors de la lecture de mots et de phrases, lors de la routine du matin, lors de la lecture d'un message ou lors des lectures interactives. Chez le second cas, le matériel utilisé pour développer le décodage lors des périodes d'enseignement individualisé s'appuie sur l'enseignement systématique et direct en offrant une progression et une répétition des correspondances graphème-phonème. Les sons décodés sont ensuite lus dans des mots et des phrases. Toutefois, cette activité ne représente que 15 minutes de l'enseignement hebdomadaire de la littératie pour chaque élève. Ce n'est donc pas suffisant sur le plan de la fréquence pour être considéré comme un enseignement direct et systématique. Les pratiques de l'enseignante pour le décodage et la reconnaissance globale des mots s'apparentent davantage à une approche « whole language » où les sons et les mots sont enseignés dans le contexte d'une activité, comme ils se présentent (NICHHD, 2000).

5.2.3. Orientations spécifiques aux ÉII-MS

Jolicoeur et Julien-Gauthier (2019) recommandent un enseignement qui tient compte des caractéristiques alphabétiques de la langue (langue de nature syllabique), qui contextualise l'apprentissage par l'utilisation de mots et de phrases, qui tient compte des intérêts des élèves et qui prévoit des interventions fréquentes de courte durée sur une longue période.

Les deux cas décrits tiennent compte des intérêts des élèves dans leurs pratiques d'enseignement de la littératie. Ces intérêts sont souvent le point de départ d'une activité d'apprentissage ou bien ils guident l'enseignante dans le choix du matériel. Ensuite, dans un cas, les périodes d'enseignement individualisé visant le développement du décodage sont de

courtes durées, elles sont présentes tout au long de l'année, mais elles sont peu fréquentes. Chaque syllabe décodée est immédiatement lue dans des mots et des phrases, comme recommandé. Puis, dans l'autre cas, l'enseignante tient compte des caractéristiques de la langue en accordant une place importante à l'enseignement de la conscience phonémique et des correspondances graphème-phonème. Les activités sont habituellement courtes et fréquentes. Cela dit, l'enseignement des correspondances est peu contextualisé dans les mots et les phrases dans cette classe. Enfin, il est possible de constater que l'enseignement de la littératie dans les deux cas correspond à la majorité des orientations spécifiques aux ÉII-MS identifiées par Jolicoeur et Julien-Gauthier (2019).

5.2.4. Contenu à enseigner et matériel pédagogique

Enfin, concernant le contenu et le matériel, Browder *et al.* (2009) de même que El Shourbagi (2008) s'entendent sur le fait que les activités visant le développement de l'identification des mots devaient être plus présentes au primaire et les activités plus fonctionnelles devraient être plus présentes au secondaire. De plus, pour Browder *et al.* (2009), du matériel de littératie adapté à l'âge chronologique des élèves devrait être utilisé abondamment tant au primaire qu'au secondaire. Enfin, le programme CAPS-I (MEES, 2019) recommande l'enseignement des habiletés liées à la matière *Français, langue d'enseignement* intégré au développement des compétences. Ainsi, les habiletés de littératie pourraient être abordées dans le cadre de la compétence *Communiquer* ou *Exploiter l'information*. L'évaluation des apprentissages porte sur le développement des compétences.

Les résultats de cette étude montrent que les activités plus fonctionnelles sont effectivement plus fréquentes au secondaire et que les activités spécifiques au développement du décodage sont plus présentes au primaire alors que le matériel adapté à l'âge

chronologique est présent dans les deux cas. D'ailleurs, l'enseignante au secondaire mentionnait qu'elle prévoyait l'enseignement de l'identification des mots surtout pour préserver les acquis du primaire. Cela dit, dans la classe de niveau primaire, les élèves âgés de 5 à 12 ans étaient tous des lecteurs émergents. Certains d'entre eux commençaient l'apprentissage de correspondances graphème-phonème. Bien que ces classes ne représentent pas toutes les classes adaptées du primaire et du secondaire, la comparaison des contextes primaire et secondaire dans cette étude permet de soulever un questionnement quant à la place qu'occupe l'enseignement de l'identification des mots dans le parcours scolaire des ÉII-MS. Les résultats indiquent que les élèves d'âge secondaire ont un niveau de littératie dans lequel le développement des habiletés d'identification des mots n'est pas achevé et que les élèves d'âge primaire ne sont pas tous en mesure de développer ces habiletés pendant leur parcours primaire. Ceci correspond en partie aux résultats obtenus par van Wingerden *et al.* (2014; 2017) qui montraient que les ÉII-MS avaient une performance équivalente aux élèves sans incapacités, mais qu'ils étaient âgés de quatre ans de plus en moyenne. Il semble donc pertinent de poursuivre, en combinaison avec des activités plus fonctionnelles, l'enseignement des habiletés d'identification des mots au secondaire pour favoriser la maîtrise de ces habiletés pour un plus grand nombre d'élèves. D'ailleurs, le programme CAPS-I (MEES, 2019) a l'avantage de couvrir la période du primaire et une partie du secondaire (5 à 15 ans), ce qui permet d'aborder cet apprentissage lorsque le niveau de développement des compétences en littératie de l'élève est adéquat et de poursuivre cet enseignement sur une plus longue période. Ainsi, il serait souhaitable de ne pas associer l'enseignement des habiletés d'identification des mots uniquement à l'enseignement de niveau primaire, mais plutôt sur l'ensemble du parcours couvert par le programme CAPS-I (MEES, 2019) en augmentant la proportion des activités fonctionnelles au secondaire comme

le suggèrent les études mentionnées précédemment. D'ailleurs, les recommandations pour l'enseignement secondaire nécessitent davantage de recherches. En effet, Roberts *et al.* (2013) n'ont recensé que 19 études de 1975 à 2013. Puisque ce niveau demande un équilibre dans le contenu à enseigner et du matériel adapté à la fois à l'âge chronologique et au niveau de lecture des élèves, d'autres études permettraient d'identifier avec plus de précision les besoins et les capacités des ÉII-MS à ce niveau et d'offrir un enseignement adapté pour un développement optimal des compétences en littératie de ces élèves.

En ce qui concerne l'utilisation du programme CAPS-I (MEES, 2019) pour le contenu d'enseignement de la littératie, l'intégration de la littératie dans le développement des compétences permet d'expliquer la présence, dans les deux cas, de pratiques de planification plus implicites et de pratiques d'évaluation non spécifiques à la littératie. Ainsi, les apprentissages en littératie ne sont pas planifiés et évalués comme dans une classe ordinaire où ils représentent une matière à évaluer. Ils sont plutôt intégrés à des activités permettant de développer des compétences variées et ce sont ces compétences qui font l'objet d'une évaluation plus systématique.

5.2.5. Principes fondamentaux de l'action éducative

Les programmes éducatifs destinés aux ÉII-MS présentent des principes fondamentaux (annexe 3) permettant d'orienter l'enseignement auprès de ces élèves. Ces principes ont été présentés au deuxième chapitre et ils sont classés en quatre catégories dans le programme CAPS-I (MEES, 2019). Ils sont discutés à l'aide d'exemples dans les sections suivantes.

La première catégorie des principes fondamentaux, *Planifier et présenter des activités d'apprentissage significatives*, est bien présente et peut être considérée comme la ligne

directrice des pratiques d'enseignement des deux enseignantes. Dans un cas, ceci se traduit par une prise en compte des intérêts des élèves et une intégration de l'enseignement de la littératie aux activités quotidiennes des élèves. De plus, le soutien offert aux élèves est différencié selon les capacités et les besoins des élèves, que ce soit lors des activités en groupe ou lors des activités en sous-groupes. Par exemple, lors de la routine du matin avec le calendrier, certains élèves nomment les jours de la semaine alors que d'autres complètent un calendrier individualisé. Un autre exemple serait le questionnement lors des lectures interactives. L'enseignante questionne les élèves selon leurs capacités, mais aussi selon leurs intérêts. De manière générale, elle capte leur intérêt par des chansons, des images, des objets et des thématiques. Dans l'autre cas, ce principe se traduit aussi par une adaptation des tâches, du soutien et du matériel pour correspondre aux capacités de chaque élève. En effet, l'enseignante choisit des textes et des livres qui portent sur des sujets intéressants pour les élèves en plus d'intégrer la littératie à des projets significatifs. Le projet sur les papillons et la confection de biscuits pour chiens en sont des exemples. Dans ces deux contextes, les tâches sont aussi adaptées aux capacités individuelles des élèves. De plus, l'enseignante offre un soutien adapté aux besoins de chaque élève lors de l'activité de recherche de mots dans l'article de journal. Elle peut orienter visuellement certains élèves et écrire les mots à chercher sur le texte d'un autre élève. Ainsi, des tâches signifiantes et adaptées qui captent l'attention des élèves et fournissent un soutien graduel sont présentées fréquemment aux élèves dans les deux classes.

Concernant la deuxième catégorie, *Favoriser les apprentissages en modulant la complexité des tâches*, il est possible de constater que les enseignantes agissent comme des modèles de lectrices et qu'elles réduisent la complexité des tâches pour correspondre aux

besoins des élèves en adaptant le matériel ou les exigences. Dans un cas, le même matériel, *Raconte-moi les sons* (Laplante, 2001) est utilisé pour présenter chaque son, ce qui permet une stabilité dans la présentation de l'information. L'enseignante fournit des rappels aux élèves pendant toute la séquence en affichant l'image du son dans la classe et en faisant le geste du son lorsqu'elle le produit. De plus, lors des lectures interactives, les élèves peuvent se familiariser avec les histoires, car elles sont lues à plusieurs reprises. L'enseignante utilise également ce qu'elle appelle son « doigt lecteur » lorsqu'elle agit comme modèle de lectrice. Dans l'autre cas, la complexité de la tâche est réduite en identifiant les informations importantes pour les élèves ou en réduisant l'espace de la tâche. Par exemple, elle peut réduire à quelques sections d'un article de journal la recherche de mots ou encore concentrer toutes les informations dans une pochette lors des ateliers de manipulation en littératie. De plus, les tâches et activités sont régulièrement reprises en classe (ateliers rotatifs, recherche de mots, ateliers de manipulation), ce qui permet une stabilité dans les tâches elles-mêmes. L'enseignante suggère aussi des stratégies aux élèves lors des activités de littératie. Tout compte fait, les deux enseignantes de cette étude adoptent des pratiques d'enseignement qui favorisent les apprentissages en modulant la complexité des tâches.

Pour la troisième catégorie, *Prévoir des activités de transfert des apprentissages*, les difficultés de transfert ont été nommées par les enseignantes, mais peu de pratiques d'enseignement ont été déclarées et constatées à cet effet. Dans un cas, le transfert s'observe principalement par la variation des contextes. Par exemple, avec la lettre A, plusieurs activités dans différents contextes sont proposées aux élèves. Ils sont donc amenés à faire un transfert de leur connaissance de la lettre A dans divers contextes. Dans l'autre cas, même si le transfert n'est pas abordé explicitement en lecture, l'enseignante favorise le

réinvestissement de leurs lectures à la maison en informant les parents et en envoyant les articles de journaux à la maison. En dépit des contextes variés constatés dans les deux cas, une planification des conditions de transfert et un enseignement explicite pour ce transfert seraient donc souhaitables pour l'enseignement de la littératie. Ceci pourrait se faire en partant du contexte le plus naturel et en planifiant les étapes et les connaissances à développer pour que l'élève soit compétent dans ce contexte. Browder *et al.* (2009) recommandent également un enseignement explicite pour le transfert des apprentissages et trois éléments du leur modèle y sont consacrés : l'application aux textes, les activités fonctionnelles et l'écriture.

Enfin, la quatrième catégorie, *Différencier son enseignement et soutenir la motivation*, est aussi bien présente chez les deux cas. Les deux enseignantes différencient les exigences et les tâches pour tenir compte des besoins et des intérêts des élèves. Dans un cas, ce principe se reflète aussi lors de la période de lecture individuelle, où les élèves peuvent choisir un livre et imiter un lecteur comme le feraient les autres élèves de leur âge sans incapacités. De plus, pour qu'ils développent un intérêt et une motivation pour la lecture, l'enseignante s'assure d'abord que le livre lu de manière interactive est sur un présentoir quelque temps avant la lecture. Lors de la lecture, chaque élève est appelé à participer en fonction de ses capacités. Ce soutien à la motivation est aussi observé lors de l'activité de conscience phonémique où les élèves devaient chercher des images dans la classe, indépendamment de leur capacité à identifier le phonème initial qui était l'objectif de l'activité. La plupart du temps, l'enseignement se fait en grand groupe et l'enseignante différencie ses interventions. Parfois, les élèves sont placés en sous-groupes ayant des besoins plus homogènes. Dans l'autre cas, les exigences sont adaptées aux besoins de chaque élève. La lecture faite par

l'enseignante ou les élèves lecteurs et les outils technologiques donne un accès à des livres et à des thématiques appropriés selon l'âge chronologique des élèves tout en respectant le niveau de lecture des élèves. Le fonctionnement par ateliers permet d'adapter le contenu aux différents niveaux et rythmes des élèves en plus de fournir une rétroaction immédiate et constante. De plus, les élèves ont l'occasion de faire comme les autres élèves de leur âge en allant régulièrement à la bibliothèque de l'école, en choisissant des livres selon leurs intérêts et en enregistrant leurs livres eux-mêmes. Bref, la catégorie de principes visant la différenciation et le soutien à la motivation est définitivement au cœur des pratiques d'enseignement dans les deux cas de cette étude.

Pour terminer cette partie, les principes fondamentaux proposés depuis plusieurs décennies dans les programmes éducatifs adaptés aux ÉII-MS sont d'actualités dans les deux cas de cette étude. Les enseignantes ne nomment pas nécessairement les pratiques avec la terminologie du programme, mais les pratiques relatives aux principes fondamentaux ont été constatées à maintes reprises. Pour ce qui est des autres recommandations discutées, les pratiques d'enseignement apparaissent comme des pratiques qui s'inscrivent dans une approche équilibrée de l'enseignement de la littératie. L'enseignement est intégré aux activités quotidiennes et les tâches sont authentiques et significantes. De plus, la plupart des composantes de la lecture sont intégrées aux pratiques d'enseignement de la littératie. Toutefois, l'enseignement direct, explicite et systématique des habiletés en lecture n'est pas entièrement présent dans les pratiques d'enseignement alors que les recherches recommandent une combinaison de cet enseignement avec une approche équilibrée. Ceci peut s'expliquer par le fait que les études portant sur la littératie auprès des ÉII-MS accusent un certain retard comparativement aux autres études portant sur les élèves sans incapacités.

Ainsi, les recommandations pour un enseignement direct et explicite intégré à une approche équilibrée remontent au rapport du NRP (2000) pour les élèves sans incapacités alors que les premières études pour appliquer ces recommandations auprès des ÉII-MS ont vu le jour plusieurs années plus tard (Allor *et al.*, 2010; Browder *et al.*, 2008; 2012; Bradford *et al.*, 2006; Sermier-Dessemontet *et al.*, 2019). Ainsi, ces aspects se confirment depuis peu et il faut s'attendre à ce que quelques années soient nécessaires pour que ces pratiques soient observables dans les milieux scolaires, d'autant plus que le programme CAPS-I (MEES, 2019) ne prescrit pas de dispositifs d'enseignement précis tels que l'enseignement direct et explicite.

5.3. Facilitateurs et obstacles dans l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS

De prime abord, rappelons que l'interaction entre les caractéristiques spécifiques et la complexité de l'acte de lire peut engendrer des obstacles à l'apprentissage (Beaulieu et Langevin, 2014). La documentation disponible concernant les facilitateurs et les obstacles propose d'orienter les interventions vers la réduction de ces obstacles en tenant compte des caractéristiques des élèves (Beaulieu et Langevin, 2014; GDA, 2017; MEES, 2019). De plus, la complexité de la tâche en interaction avec les caractéristiques des élèves serait un facteur d'obstacle majeur pour les élèves ÉII-MS (Beaulieu et Langevin, 2014; GDA, 2017). Ainsi, la prise en compte des caractéristiques des élèves et la réduction de la complexité de la tâche devraient être au centre des facilitateurs utilisés par les enseignants. Qui plus est, le programme CAPS-I (MEES, 2019) propose une réduction d'obstacles par des aménagements technologiques, l'enseignement d'habiletés alternatives et l'adaptation de l'enseignement.

Les résultats de cette étude montrent que, dans les deux cas, les facilitateurs tiennent compte des caractéristiques des ÉII-MS. En effet, les deux enseignantes considèrent la

moindre efficacité intellectuelle et les difficultés de transfert chez les élèves. Dans les pratiques visant à tenir compte de la moindre efficacité intellectuelle, plusieurs facilitateurs permettent de réduire la complexité des tâches. Les enseignantes ont nommé des pratiques pour soutenir l'attention, la mémoire, le développement de stratégies de même que des pratiques pour structurer le temps et l'espace. De plus, l'utilisation de la routine s'avère un outil précieux pour faciliter le fonctionnement des élèves au quotidien. Bien que l'élément central de réduction d'obstacles soit constaté dans les deux cas, la prise en compte des caractéristiques des élèves, les aménagements technologiques et l'adaptation de l'enseignement sont plus présents dans le cas de niveau secondaire. L'enseignante tient compte du vocabulaire restreint des élèves et des caractéristiques non cognitives des élèves telles que le respect de la zone d'apprentissage pour éviter les échecs répétés qui mènent à une faible estime de soi. Il est possible que cela soit plus nécessaire compte tenu de l'écart entre le niveau de lecture des élèves et leur âge chronologique lorsqu'ils sont au secondaire. Dans la classe de niveau primaire, l'utilisation de littérature jeunesse et d'activités ludiques correspond au niveau de littératie et à l'âge chronologique ce qui peut générer moins d'obstacles à l'apprentissage, car les tâches sont moins complexes. Tout cela considéré, les résultats de cette étude nous informent que la prise en compte des caractéristiques des élèves et la réduction de la complexité de la tâche sont effectivement des avenues incontournables pour la réduction des obstacles aux apprentissages en littératie auprès des ÉII-MS.

L'analyse des facilitateurs dans les deux cas fait ressortir d'autres moyens pertinents pour contribuer à la réduction d'obstacles. Bien que moins documentés par la recherche sur la réduction d'obstacles à l'apprentissage, ces moyens se retrouvent dans les principes fondamentaux de l'action éducative (MEES, 2019). C'est le cas pour la considération des

intérêts des élèves, l'exploitation des forces des élèves, la structure de l'environnement ou encore l'utilisation de supports visuels. Ainsi, les principes fondamentaux peuvent être considérés comme des pistes pour réduire les obstacles à l'apprentissage de la littératie. Il serait intéressant d'approfondir cet aspect dans d'autres recherches afin de connaître le rôle spécifique de chaque principe dans la réduction des obstacles à l'apprentissage de la littératie auprès des ÉII-MS.

Enfin, cette recherche met en évidence des obstacles déjà identifiés dans des études antérieures et de nouveaux à considérer. Parmi les obstacles connus, le manque de lignes directrices avait déjà été recensé dans l'étude de Chatenoud *et al.* (2017, cité par Aldama, 2017) où les enseignantes ne semblaient pas savoir quelles méthodes utiliser auprès des élèves ayant des incapacités intellectuelles légères et quels objectifs fixer en lecture. Il serait donc avantageux de clarifier ces aspects pour l'enseignement auprès des ÉII-MS également. Pour ce qui est des nouveaux obstacles, le nombre trop élevé d'élèves dans les groupes semble le plus important dans cette étude. Bien entendu, l'hétérogénéité des niveaux et des caractéristiques des élèves est bien présente, mais il apparaît que les enseignantes ont des moyens pour réduire cet obstacle. Or, ces moyens sont insuffisants compte tenu du nombre d'élèves trop élevé dans leur classe. Ceci est considéré comme un obstacle inconnu, car les classes spécialisées sont déjà organisées en fonction d'un ratio réduit afin de faciliter l'enseignement. Les résultats de cette étude montrent plutôt que les groupes réduits sont encore constitués d'un nombre d'élèves trop élevé et que l'ajout de personnel de soutien diminue un peu, mais pas complètement l'effet de cet obstacle. Ainsi, dans le but de réduire des obstacles à l'apprentissage de la littératie, les recommandations pour son enseignement telles que l'intensité et la fréquence ne devraient pas supposer qu'il y a déjà, en contexte

spécialisé, des conditions favorables à l'enseignement individualisé dû au nombre d'élèves moins élevé. De plus, des pratiques inspirées de la différenciation pédagogique semblent être une avenue à considérer, bien qu'insuffisante, pour pallier cet obstacle dans les deux cas.

CONCLUSION

Les compétences en littératie sont considérées comme une fondation pour l'autonomie des citoyens (MEES, 2017). Or, le premier chapitre a mis en évidence que peu d'études portent sur l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS en contexte spécialisé au Québec. Cette étude avait donc pour objectif de décrire les pratiques d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS en contexte spécialisé de même que les facilitateurs et les obstacles dans ces pratiques. Présentés au deuxième chapitre, les modèles théoriques qui ont été privilégiés pour décrire ces pratiques sont le modèle PPH (Fougeyrollas *et al.*, 1998; Fougeyrollas *et al.*, 2010) et le *Modèle d'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant des incapacités sévères* de Browder *et al.* (2009). Le troisième chapitre, consacré à la méthodologie, explique que la double lecture des pratiques d'enseignement de Lefevre (2005) a été utilisée pour orienter la collecte et l'analyse des données. Plus précisément, les participantes de l'étude sont deux enseignantes en classe spécialisée, soit une au niveau primaire et une au niveau secondaire. La collecte de données de cette étude de cas qualitative a été constituée d'entretiens semi-dirigés, d'observations directes, d'entretiens d'explicitation, d'artéfacts et de notes de terrain. Des analyses verticales et transversales des cas ont été effectuées. La présentation des résultats au quatrième chapitre s'est construite par la description des activités d'apprentissage en littératie dans lesquelles les pratiques d'enseignement ont été relevées. Les aspects du modèle de Browder *et al.* (2009) ont aussi été identifiés. Par la suite, les points communs et divergents des deux cas ont été présentés. Les facilitateurs et les obstacles dans les pratiques d'enseignement ont aussi été exposés. Les résultats ont été discutés dans le dernier chapitre. Cette discussion s'est organisée autour des recommandations pour l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS, de la pertinence du

modèle de Browder *et al.* (2009) pour orienter l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS, de l'intégration des principes fondamentaux dans les pratiques d'enseignement de même que de l'apport des facilitateurs et des obstacles dans la réduction des obstacles à l'apprentissage de la littératie pour les ÉII-MS.

Ce mémoire se conclut par la portée des résultats en identifiant les forces, les limites, les retombées et les pistes de recherches futures. En ce qui concerne les forces de cette étude, premièrement, la double lecture des pratiques d'enseignement apparaît comme un choix judicieux pour décrire les pratiques d'enseignement. La chercheuse a pu obtenir des informations complémentaires en réunissant les données issues des observations et celles issues des entretiens. Deuxièmement, les pratiques d'enseignement sont contextualisées dans des activités d'apprentissages concrètes. Ceci permet aux lecteurs de bien se représenter les données et peut-être de les imaginer dans leur propre contexte. Troisièmement, le choix d'un cas au primaire et d'un cas au secondaire permet de décrire les pratiques d'enseignement de la littératie sur une longue période scolaire. De plus, ceci a permis d'approfondir davantage les pratiques selon le *Modèle d'enseignement de la littératie auprès des élèves ayant des incapacités sévères* de Browder *et al.* (2009) en ayant des contextes abordant différents aspects du modèle. Quatrièmement, l'utilisation de PPH (Fougeyrollas *et al.*, 1998; Fougeyrollas *et al.*, 2010) dans cette étude constitue une force, car il est un cadre d'analyse pour les facilitateurs et les obstacles. Il offre aussi un accès à l'adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques des ÉII-MS. Ceci permet d'aborder des moyens concrets pour adresser les besoins hétérogènes et les caractéristiques des ÉII-MS en contexte d'activités de littératie en classe plutôt que de s'en tenir au constat qu'ils peuvent ou ne peuvent pas réaliser une activité quelconque.

Certaines limites méthodologiques sont aussi présentes dans cette étude. Premièrement, puisqu'il s'agit d'une étude de cas qualitative ayant un petit échantillon, cette recherche ne permet pas d'avoir un portrait global pour l'enseignement de la littératie dans toutes les classes spécialisées du Québec. Deuxièmement, la collecte de données se limite à quelques semaines à la fin d'une année scolaire et au début d'une autre. Ceci ne donne donc pas accès à un approfondissement des données comme une présence prolongée sur le terrain pendant une année complète. Troisièmement, les classes choisies concernent uniquement un programme de formation, soit le CAPS-I (MEES, 2019), alors qu'un autre programme pour les élèves de 16 à 21 ans est aussi utilisé dans les classes spécialisées du Québec. Il serait tout aussi intéressant de décrire les pratiques d'enseignement de la littératie dans ces classes où les élèves se préparent activement pour la vie adulte.

En ce qui concerne les retombées, un aspect positif qui a été constaté auprès des participantes de cette étude est l'avantage pour le développement professionnel de participer à des discussions sur leurs pratiques, en particulier lors des entretiens d'explicitation. Pour une enseignante, ceci lui permettait de réfléchir à de nouvelles façons de faire, mais aussi de simplement prendre le temps de questionner ses pratiques. Ensuite, la mise en évidence des pratiques sur le terrain est susceptible d'avoir quelques retombées pour l'enseignement de la littératie et la recherche sur ce sujet. En effet, les enseignants qui sont dans un contexte similaire pourront s'inspirer des pratiques d'enseignement décrites dans cette étude ou expérimenter les facilitateurs identifiés. De plus, les recherches sur les pratiques effectives d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS en classe spécialisée n'existaient pas au Québec. Il s'agit donc d'une première tentative pour explorer cet objet d'étude et avoir une meilleure connaissance du terrain qui par la suite permet de développer de nouvelles pistes

de recherche. Puis, l'utilisation du PPH (Fougeyrollas *et al.*, 1998; Fougeyrollas *et al.*, 2010) a aussi permis d'identifier, par la description des facilitateurs et des obstacles, les besoins des acteurs du milieu. Par exemple, les enseignantes ont clairement identifié le besoin d'avoir un nombre d'élèves moins élevé. Le matériel adapté et les lignes directrices pour l'enseignement sont aussi des besoins bien admis. Enfin, les deux cas utilisant le programme CAPS-I (MEES, 2019), cette étude documente la manière dont le programme se traduit dans les pratiques effectives au primaire et au secondaire pour les enseignantes participantes. Puisque c'est un nouveau programme, il est important de connaître comment il prend forme dans les pratiques des enseignants afin d'y apporter des ajustements si nécessaire.

Pour ce qui est des pistes de recherche à explorer, les bénéfices de l'explicitation et de l'accompagnement professionnel constatés dans cette étude mènent à reconnaître la nécessité de mettre en place des recherches collaboratives en partenariat avec les enseignants afin d'adresser les défis de l'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS. Ces recherches pourraient alors porter sur le développement de matériel de littératie adapté, le développement de stratégies pour augmenter l'enseignement explicite des habiletés de littératie ou encore le développement d'un guide d'enseignement de la littératie auprès des ÉII-MS afin d'offrir des lignes directrices claires et appuyées par la recherche. Ce guide pourrait contenir un continuum d'apprentissage de la littératie comme celui pour les élèves sans incapacités et il pourrait proposer des moyens pour surmonter les obstacles connus et pour exploiter les facilitateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Aldama, R. (2017). *Portrait du potentiel en lecture d'élèves de la fin primaire et du début secondaire ayant une déficience intellectuelle légère* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Champlin, T. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 47(5), 445-466. DOI: 10.1002/pits.20482
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Jones, F. G. et Champlin, T. M. (2010). Teaching students with moderate intellectual disabilities to read: An experimental examination of a comprehensive reading intervention. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 3-22.
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P. et Otaiba, S. A. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80(3), 287-306. DOI: 10.1177/0014402914522208
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 31-43. Repéré à http://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027
- Altet, M. (2009). De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques. Dans A. Vergnion (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation* (p.31-48). Caen, France : PUC.
- Anadon, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e éd., p. 11-33). Sherbrooke, QC : Éditions CRP.
- Antonius, R. (2007). *Ce que doit inclure un projet de mémoire ou de thèse*. Montréal, QC : Département de sociologie, UQAM. DOI : 10.1522/030134726
- Ayres, K., Lowrey, A., Douglas, K. et Sievers, C. (2011). I can identify Saturn but I can't brush my teeth: What happens when the curricular focus for students with severe disabilities shift. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(1), 11-21.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. DOI: 10.7202/1016748ar
- Baylis, P. et Snowling, M. J. (2012). Evaluation of a phonological reading programme for children with Down syndrome. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(1), 39-56. DOI: 10.1177/0265659011414277
- Beaulieu, J. (2015). Mise à l'essai d'un manuel scolaire adapté : différenciation et incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 26, 45-58. DOI:10.7202/1036410ar

- Beaulieu, J. et Langevin, J. (2014). L'élève qui a des incapacités intellectuelles et la lecture. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 25, 52-69. DOI: 10.7202/1027327ar
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bénaïoun-Ramirez, N. (2009). *Faire avec les imprévus en classe : représentations professionnelles et construction de la professionnalité*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Bishop, A., Brownell, M. T., Klingner, J. K., Leko, M. M. et Galman, S. A. (2010). Differences in beginning special education teachers: the influence of personal attributes, preparation, and school environment on classroom reading practices. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 75-92. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/25701435>
- Blain, S. (2015). Le XXI^e siècle : L'ère des compétences multiples en littératie. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. VII-X). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, 34(2), 190-215. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_2_190_V2.pdf
- Boudreau, D. (2002). Literacy skills in children and adolescents with Down syndrome. *Reading and Writing*, 15(5), 497-525. DOI: 10.1023/a:1016389317827
- Boulanger, J. (2016). Les troubles associés à la déficience intellectuelle. *Empan*, 4(104), 31-37. DOI 10.3917/empa.104.0031
- Bradford, S., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E. et Flores, M. (2006). Using systematic instruction to teach decoding skills to middle school students with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 333-343.
- Broun, L. T. et Oelwein, P. L. (2012). *Enseigner la lecture et l'écriture aux élèves en grande difficulté*. Montréal, QC : Chenelière-éducation.
- Browder, D. M. (2012). Finding the balance: A response to Hunt and McDonnell. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(3), 157-159. DOI: 10.2511/027494812804153453
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G., Gibbs, S. L. et Flowers, C. (2008). Evaluation of the effectiveness of an early literacy program for students with significant developmental disabilities. *Exceptional Children*, 75(1), 33-52. DOI: 10.1177/001440290807500102
- Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Flowers, C. et Baker, J. (2012). An evaluation of a multicomponent early literacy program for students with severe developmental disabilities. *Remedial & Special Education*, 33(4), 237-246. DOI: 10.1177/0741932510387305

- Browder, D. M., Gibbs, S., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade, G. R., Mraz, M. et Flowers, C. (2009). Literacy for students with severe developmental disabilities: What should we teach and what should we hope to achieve? *Remedial & Special Education*, 30(5), 269-282. DOI: 10.1177/0741932508315054
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L. et Algozzine, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392-408. DOI: 10.1177/001440290607200401
- Browder, D. M., Wood, A. L., Thompson, J. et Ribuffo, C. (2014). *Evidence-based practices for students with disabilities* (Document No. IC-3). Repéré à https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-3_FINAL_03-03-15.pdf
- Browder, D. M. et Xin, Y. (1998). A meta-analysis and review of sight word research and its implications for teaching functional reading to individuals with moderate and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 32, 130-153. DOI: 10.1177/002246699803200301
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73. DOI : 10.3406/rfp.2002.2864
- Burns, S., Espinosa, L. et E. Snow, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100. DOI: 10.7202/009493ar
- Byrne, A., Buckley, S., MacDonald, J. et Bird, J. (1995). Investigating the literacy, language and memory skills of children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 3(2), 53-58. DOI: 10.3104/reports.51
- Byrne, A., MacDonald, J. et Buckley, S. (2002). Reading, language and memory skills: A comparative longitudinal study of children with Down syndrome and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 513-529. DOI: 10.1348/00070990260377497
- Canzittu, D. (2016). La variabilité des pratiques d'enseignement : étude descriptive des variabilités intra-maître et inter-maîtres. *Éducation & Formation*, 304(2), 54-62.
- Cardoso-Martins, C. et Frith, U. (2001). Can individuals with Down syndrome acquire alphabetic literacy skills in the absence of phoneme awareness? *Reading and Writing*, 14(3-4), 361-375. DOI: 0.1023/A:1011132124630
- Carter, N. J. (2011). Preservice special education teachers' beliefs about effective reading instruction for students with mild/moderate disabilities (Thèse de doctorat). Brigham Young University, Provo, UT.
- Cèbe, S. et Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 41-53. DOI: 10.3917/lfa.177.0041
- Charron, A (2004). La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois: une réflexion méthodologique. Dans *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF* (p. 1-14). Québec, QC. Repéré à <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Charron.pdf>

- Chatenoud, C., Turcotte, C., Aldama, R. et Godbout, M.-J. (2017). *Guide pédagogique: enseignement de la compréhension en lecture auprès des élèves ayant une déficience intellectuelle*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal. DOI: 10.13140/RG.2.2.34804.24966
- Chatenoud, C., Turcotte, C., Aldama, R. et Guillemette, J. (2013, Novembre). *Développer la compétence en lecture des élèves ayant une DI : enjeux et défis*. Communication présentée au 24e Colloque thématique annuelle de l'Institut québécois de la déficience intellectuelle (IQDJ), Trois-Rivières, QC.
- Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? *Questions Vives*, 6(18), 1-22. DOI : 10.4000/questionsvives.1121
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement: éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. DOI: 10.7202/1012560ar
- Collette, K. (2013). Introduction. La littératie ou les lire - écrire sous l'angle de leurs pluralités et de leurs complexités socioculturelles, de leurs conditions d'exercice et des critiques sociétales qui en émanent. *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 13-24. DOI : 10.7202/1018175ar
- Cologon, K. et McNaught, M. (2013). Early intervention for literacy learning. Dans L. Arthur, J. Ashton et B. Beecher (dir.), *Diverse literacies and social justice: Implications for practice*. Melbourne, Australie : Australian Council for Educational Research.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *Le Canada tarde à éliminer les restrictions des personnes handicapées. Carnet du savoir*. Repéré à http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/carnet_savoir/can_tarde_eliminer/can_tarde_eliminer.pdf
- Cook, B., Tankersley, M. et Landrum, T. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children*, 75(3), 365-383. DOI: 10.1177/001440290907500306
- Copeland, S., Keefe, E., Calhoon, A. J. et Tanner, W. (2011). Preparing teachers to provide literacy instruction to all students: Faculty experiences and perceptions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 126-141. DOI: 10.2511/027494811800824499
- Copeland, S. et Keefe, E. (2007). *Effective literacy instruction for students with moderate or severe disabilities*. Baltimore, MD : Brookes publishing.
- Cossu, G., Rossini, F. et Marshall, J. C. (1993). When reading is acquired but phonemic awareness is not: A study of literacy in Down's syndrome. *Cognition*, 46(2), 129-138. DOI: 10.1016/0010-0277(93)90016-O
- Côté, V., Couture, C. et Lippé, S. (2016). Fonctionnement de l'enfant qui présente une déficience intellectuelle et pistes d'interventions. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), 121-140. DOI: 10.7202/1040040ar
- Courtade, G., Spooner, F., Browder, D. et Jimenez, B. (2012). Seven reasons to promote standards-based instruction for students with severe disabilities: A reply to Ayres, Lowrey, Douglas & Sievers (2011). *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities*, 47(1), 3-13. Repéré à https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/B_Jimenez_Seven_2012.pdf

- Cupples, L. et Iacono, T. (2000). Phonological awareness and oral reading skill in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 43(3), 595-608. DOI: 10.1044/jslhr.4303.595
- Dalpé, V., St-Pierre, M.-C. et Lefebvre, P. (2010). Habiletés mises en jeu dans la lecture et l'écriture et facteurs d'influence. Dans M.-C. St-Pierre, V. Dalpé, P. Lefebvre et C. Giroux (dir.), *Difficultés de lecture et d'écriture. Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes* (p. 59-106). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110. DOI : 10.7202/012359ar
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (5e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Delcambre, I. et Pollet, M.-C. (2014). Présentation. *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, 53, 3-8. Repéré à www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2014_num_53_1_1044
- Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 961-971. DOI : 10.7202/1038613ar
- Deslauriers, J.-P. (2005). La recherche qualitative. Une façon complémentaire d'aborder les questions de recherche. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (2e éd., p. 407-433). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Desrochers, A. et Berger, M. J. (2011). Littératie, éducation et société. Dans M. J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 7-27). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Desrochers, A., Desgagné, L. et Kirby, J. R. (2011). L'évaluation de la lecture orale. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'Évaluation de la littératie* (p. 177-214). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Desrosiers, H., Nanhou, V. et Ducharme, A. (2015). Portrait global des compétences clés en traitement de l'information. Dans Desrosiers, H. (dir.), *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clés pour relever les défis du XXIe siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Québec, QC : Institut de la statistique du Québec.
- Duchesne, J. (1999). *L'alphabétisation des adultes présentant des incapacités intellectuelles : un schème conceptuel pour comprendre et favoriser la réussite* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2) 159-176. DOI: 10.7202/1017288ar

- Ebersold, S. (2015). Accessibilité, politiques inclusives et droit à l'éducation : considérations conceptuelles et méthodologiques. *ALTER-European Journal of Disability Research*, 9(1), 22–33. DOI : 10.1016/j.alter.2014.06.001
- Einfeld, S. L., Ellis, L. A. et Emerson, E. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 36(2), 137-143. DOI : 10.1080/13668250.2011.572548
- El Shourbagi, S. (2007). *Étude des besoins d'habiletés alphabètes des personnes qui ont des incapacités intellectuelles* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal, QC.
- El Shourbagi, S. (2008). Déficience intellectuelle et alphabétisme : Les habiletés nécessaires à l'autonomie. *Infosrecherche*. Repéré à https://laressource.ca/images/ressources/deficience_intellectuelle_et_alphabetisme.pdf
- El Shourbagi, S. et Langevin, J. (2005). Identification d'habiletés alphabètes nécessaires à l'autonomie. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 16(1-2), 5-22.
- Erickson, K., Hanser, G., Hatch, P. et Sanders, E. (2009). *Research-based practices for creating access to the general curriculum in reading and literacy for students with significant intellectual disabilities*. Center for Literacy and Disabilities Studies, University of North Carolina, Chapel Hill, NC. Repéré à <https://www.med.unc.edu/ahs/clds/files/2019/01/Reading-and-Literacy-for-Students-with-Significant-Intellectual-DisabilitiesErickson-et-al-2009-1.pdf>
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile*. Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P., Bergeron, H., Cloutier, R., St-Michel, G. et J. Côté (1998). *Classification québécoise Processus de production du handicap*. Québec, QC : RIPPH.
- Fougeyrollas, P. et Noreau, L. (1998). *La mesure des habitudes de vie. MHAIE 3.0*. Québec, QC : RIPPH. Repéré à https://ripph.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/32_14-99_Instrument-detaille_francais.pdf
- Fougeyrollas, P., Noreau, L., St-Michel, G. et Boschen, K. (1999). *Mesure de qualité de l'environnement. Version 2.0*. Québec, QC : RIPPH. Repéré à https://ripph.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/MQE_Guide-long_francais_reproduction-interdite.pdf
- Foulin, J.-N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18, 129-155. DOI 10.1007/s11145-004-5892-2
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie* (3e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Gagnon, Y.-C. (2011). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, QC : Guérin Éditeur.

- Ghesquiere, P., Maes, B. et Vandenberghe, R. (2004). The usefulness of qualitative case studies in research on special needs education. *International Journal of Disability Development and Education*, 51(2), 171-184. DOI: 10.1080/10349120410001687382
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (1), 27-35. Repéré à <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-giasson.pdf>
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gouvernement du Québec. (1978). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*. Québec, QC : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1988). *Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3)*. Québec, QC : Éditeur officiel du Québec. Repéré à <http://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2015/04/Loi-instruction-publique.pdf>
- Gouvernement du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves – Politique de l'adaptation scolaire* (19-6509). Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Gouvernement du Québec. (2001). *Loi sur les services de santé et les services sociaux*, Québec, QC : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Groff, P. (1998). Where's the phonics? Making a case for its direct and systematic instruction. *The Reading Teacher*, 52(2), 138-141.
- Grossmann F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166. DOI : 10.3406/reper.1999.2294
- Groupe DÉFI accessibilité. (2017). *Coup d'oeil sur... L'accessibilité à des activités cognitives essentielles*. CTREQ. Repéré à <http://capable.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/02/Identification-et-reduction-facteurs-obstacle-1.pdf>
- Guihard-Lepetit, S. (2016). Connaissance du nom des lettres : comparaison d'enfants non-lecteurs avec déficience intellectuelle bénéficiant d'une Ulys école et d'enfants de grande section de maternelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(76), 123-139. DOI : 10.3917/nras.076.0123
- Hébert, M. et Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 90-98.
- Hudson, M. E. et Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34-45. DOI : 10.2511/rpsd.36.1-2.34

- INSERM. (2016). *Déficiences intellectuelles*. Collection Expertise collective. Montrouge, France : EDP Sciences.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3e éd.). Boston, MA : Pearson Allyn and Bacon.
- Jolicoeur, A. et Sabourin, L. (2005). *Trousse de dépannage en lecture : Préscolaire et 1^{er} cycle du primaire*. Montréal, QC : Guérin Éditeur.
- Jolicoeur, E. et Julien-Gauthier, F. (2019). Méthodes d'enseignement de la lecture pour les personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère. *Canadian Journal of Education*, 42(1), 196-221. Repéré à <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3469/2699>
- Joseph, L. M. et Seery, M. E. (2004). Where is the phonics?: A review of the literature on the use of phonetic analysis with students with mental retardation. *Remedial and Special Education*, 25(2), 88-94. DOI: 10.1177/07419325040250020301
- Kalubi, J.-C., Beauregard, F. et Houde, S. (2008). *Pratiques d'intervention et pratiques novatrices en déficience intellectuelle (DI) et troubles envahissants du développement (TED). Recension d'écrits*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Kame'enui, E. J., Simmons, D. C., Baker, S. Chard, D. J., Dickson, S. V., Gunn, B., ... Lin, S. J. (1997). Effective strategies for teaching beginning reading. Dans E. J. Kame'enui et D. W. Carnine (dir.), *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners*. Columbus, OH : Merrill.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 229-252). Sherbrooke, QC : Éditions CRP.
- Katims, S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1), 3-15. Repéré à <https://www.jstor.org/stable/23879702>
- Kliewer, C., Bicklen, D. et Kasa-Hendrickson, C. (2006). Who may be literate? Disability and resistance to the cultural denial of competence. *American Educational Research Journal*, 43(2), 163-192. DOI : 10.3102/00028312043002163
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.
- Lafontaine, D. (2001). Quoi de neuf en littératie ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 71-95. Repéré à <http://hdl.handle.net/2268/9096>
- Langevin, J. (1996). Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(2), 135-150.
- Langevin, J. (2018). *Augmenter les capacités par l'éducation*. Capables comme les autres. Groupe DÉFI Accessibilité. Repéré à <http://capable.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/03/Augmenter-les-capacit%C3%A9s-par-l%E2%80%99%C3%A9ducation-.pdf>

- Langevin, J., Dionne, C. et Rocque, S. (2004). Incapacités intellectuelles : contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 173-203). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, J. et Rocque, S. (2018). *D'abord, poser les bonnes questions!* Groupe DÉFI Accessibilité. Repéré à <http://capable.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/03/Bonnes-questions.pdf>
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 311-336). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Laplante, J. (2001). *Raconte-moi les sons*. Montréal, QC : Éditions Septembre.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo-Oliveira, A. et Chalhouni, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire : regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 265-285). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Lefebvre, P., Girard, C., Desrosiers, K., Trudeau, N. et Sutton, A. (2008). Phonological awareness tasks for french-speaking preschoolers. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 32(4), 158-168. Repéré à https://cjslpa.ca/files/2008_CJSLPA_Vol_32/No_04_141-200/Lefebvre_CJSLPA_2008.pdf
- Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 78-88. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/308528503_L'accès_aux_pratiques_d'enseignement_a_partir_d'une_double_lecture_de_l'action
- Lefevre, G. (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire* (Thèse de doctorat). Université Toulouse II, Toulouse, France. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00176914/document>
- Leko, M. M. et Brownell, M. T. (2011). Special education preservice teachers' appropriation of pedagogical tools for teaching reading. *Council for Exceptional Children*, 77(2), 229-251. DOI: 10.1177/001440291107700205
- Leko, M. M., Kulkarni, S., Lin, M-C. et Smith, S. A. (2015). Delving deeper into the construct of preservice teacher beliefs about reading instruction for students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 38(3) 186–206. DOI: 10.1177/0888406414557677
- Leko, M. M., Handy, T. et Roberts, C. (2017). Examining secondary special education teachers' literacy instructional practices. *Exceptionality*, 25(1), 26-39. DOI: 10.1080/09362835.2016.1196442
- Lemons, C. J. et Fuchs, D. (2010). Phonological awareness of children with Down syndrome: Its role in learning to read and the effectiveness of related interventions. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 316-330. DOI: 10.1016/j.ridd.2009.11.002
- Lenoir, Y. (2005). Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 5-9. Repéré à https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2005_num_14_1_1205

- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Dans F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 119-141). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p.193-244). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Lebrun, J., Zaid, A., Lacourse, F., Araújo-Oliveira, A. et Habboub, E. (2011). Des zones d'ombre dans l'analyse des pratiques d'enseignement. Dans P. Maubant (dir.), *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives* (p. 91-127). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Marcel, J-F. (2004). L'école comme espace de pratiques professionnelles et les interactions individualisées dans la classe. *Carrefours de l'éducation*, 2(18), 42-57. DOI 10.3917/cdle.018.0042
- Marcel, J-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. Les *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 12(1), 47-64. DOI :10.7202/1017487ar
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- Martini-Willemin, B. M. (2013). Literacy and intellectual disability: A new requirement in the full participation paradigm? *Alter*, 7(3), 193-205. DOI: 10.1016/j.alter.2013.04.001
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), 17-21.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2e éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Paris, France : De Boeck. Ouvrage original publié en 1991.
- Ministère de l'Éducation. (1996a). *Programmes d'études adaptés : français, mathématique, sciences humaines, enseignement primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1996b). *Programmes d'études adaptés, Démarche éducative favorisant l'intégration sociale (DEFIS)*, Enseignement secondaire. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *Programmes d'études adaptés avec compétences transférables essentielles (PACTE) –Enseignement secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation. (2003). *Deux réseaux et un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/MELS-MSSS_Entente-complementarite.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7053.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation : le plan de services individualisé et intersectoriel*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/PlanServicesIndivIntersec.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011a). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/LignesDirectricesIntScolElevesHand_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011b). *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde : Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ProgEducDestineElevesDefIntelProfonde_PFEQ_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Continuum en lecture*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Statistiques de l'éducation, Édition 2015. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à :

- http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Programme éducatif CAPS. Compétences axées sur la participation sociale (CAPS-I). Destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans.* Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF
- Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (2016). *Bilan des orientations ministérielles en déficience intellectuelle et actions structurantes pour le programme-services en déficience intellectuelle et en trouble du spectre de l'autisme.* Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2016/16-824-05W.pdf>
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée.* Québec, Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, A. C. (2010). Enseignante et enseignant inclusifs. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e éd.). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M. et Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions? *Revue CNRIS*, 4(2), 14-18.
- Murray, S., McCracken, M., Willms, D., Jones, S., Shillington, T. et Strucker, J. (2009). *Addressing Canada's literacy challenge: A cost/benefit analysis.* New Brunswick: National Adult Literacy Database. Repéré à <http://www.dataangel.ca/docs/CanadasLiteracyChallenge2009.pdf>
- Næss, K.-A. (2016). Development of phonological awareness in Down syndrome: A meta-analysis and empirical study. *Developmental Psychology*, 52(2), 177-190. DOI: 10.1037/a0039840
- National Institute for Literacy. (2009). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel.* Washington, DC : NIFL. Repéré à <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD]. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC : National Institute of Child Health and Human Development. Repéré à <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC : National Institute of Child Health and Human Development. Repéré à <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Odom, S., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R., Thompson, B. et Harris, K. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Council for Exceptional Children*, 71(2), 137-148. DOI: 10.1177/001440290507100201
- Oelwein, P. L. (1995). *Teaching reading to children with Down syndrome: A guide for parents and teachers.* Bethesda, MD : Woodbine House.

- Office des personnes handicapées du Québec. (1984). *À part égale... L'intégration des personnes handicapées : un défi pour tous*. Drummondville, QC : Office des personnes handicapées du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48494>
- Office des personnes handicapées du Québec. (2003). *La transition de l'école à la vie active : rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec*. Drummondville, QC : Office des personnes handicapées du Québec. Repéré à https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Etudes_analyses_et_rapports/1127_Transition_ecole_vie_active_Rapport_demarche_concertation_Acc.pdf
- Office des personnes handicapées du Québec. (2009). *À part entière... pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Drummondville, QC : Office des personnes handicapées du Québec. Repéré à https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Documents_administratifs/Politique_a_part_entiere_Acc.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Malakoff, France : Armand Colin.
- Paour, J.-L. (1991). *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir* (Thèse de doctorat). Université de Provence Aix-Marseille I, Marseille, France.
- Paré, C., Rémillard, M.-B., Parent, G. et Piché, J.-P. (2010). Le modèle du processus de production du handicap de Fougereyrollas. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., p. 265-285). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Perron, B. et Gagnon, E. (2006). Aspects conceptuels et méthodologiques. Dans F. Bernèche et B. Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, 2003* (p. 25-48). Québec, QC : Institut de la statistique du Québec.
- Petitpierre, G. et Lambert, J.-L. (2014). Les protocoles expérimentaux à cas unique dans le champ des déficiences intellectuelles. Dans G. Petitpierre et B.-M. Martini-Willemin (dir.), *Méthodes de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle : Nouvelles postures et nouvelles modalités* (p. 57-102). Bern, Suisse : Peter Lang.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslaurier, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Prévost, P. et Roy, M. (2012). Les études de cas : un essai de synthèse. *Organisations et territoires*, 21(1), 67-82. DOI : 10.1522/revueot.v21n1.292
- Proulx, J., Dumais, L., Caillouette, J. et Vaillancourt, Y. (2006). *Les services aux personnes ayant des incapacités au Québec : rôle des acteurs et dynamiques régionales*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- Ratz, C. (2013). Do students with Down syndrome have a specific learning profile for reading? *Research in Developmental Disabilities*, 34(12), 4504-4514. DOI: 10.1016/j.ridd.2013.09.031

- Ratz, C. et Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1740–1748. DOI : 10.1016/j.ridd.2013.01.021
- Rieben, L. (2004). Le 21ème siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 17-25. Repéré à <https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/68/Le-21eme-siecle-verra-t-il-enfin-la-disparition-des.pdf>
- Rispail, M. (2011). Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. *Forumlecture – Littératie dans la recherche et la pratique*, 1. Repéré à https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/446/2011_1_Rispail.pdf
- Roberts, C. (2013). Identity development of literacy teachers of adolescents with significant cognitive disabilities (Thèse de doctorat). University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.
- Roberts, C. A., Leko, M. M. et Wilkerson, K. L. (2013). New directions in reading instruction for adolescents with significant cognitive disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(5), 305-317. DOI: 10.1177/0741932513485447
- Roch, M. et Levorato, M. C. (2009). Simple view of reading in down's syndrome: The role of listening comprehension and reading skills. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(2), 206-223. DOI: 10.1080/13682820802012061
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 199-225). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ruel, J., Kassi, B., Moreau, A. C. et Proulx, J. (2016). *L'accessibilité à l'information comme déterminant à la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle. Validation d'une démarche de rédaction inclusive. Rapport de recherche*. Gatineau, QC : Chaire interdisciplinaire de recherche en littératie et inclusion. Repéré à <http://w3.uqo.ca/litteratie/contenu/documents/Redact-inclusive.pdf>
- Ruppar, A. L. (2015). A preliminary study of the literacy experiences of adolescents with severe disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(4), 235-245. DOI: 10.1177/0741932514558095
- Ruppar, A. L., Gaffney, J. S. et Dymond, S. K. (2015). Influences on teachers' decisions about literacy for secondary students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 81(2) 209–226. DOI: 10.1177/0014402914551739
- Ruppar, A. L., Neeper, L. S. et Dalsen, J. (2016). Special education teachers' perceptions of preparedness to teach students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4) 273– 286. DOI: 10.1177/1540796916672843
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillon scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 337-360). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd., p. 123-148). Sherbrooke, QC : Éditions CRP.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V. J., Buntinx, W. E. M., Coulter, D. L., Craig, E. M., ...Yeager, M. H. (2010). *Déficiência intellectuelle : définition, classification et systèmes de soutien* (1^{le} éd.; traduit sous la direction : D. Morin). Trois-Rivières, QC : Consortium national de recherche sur l'intégration sociale.
- Sermier Dessemontet, R. et de Chambrier, A.-F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 41, 1-12. DOI: 10.1016/j.ridd.2015.04.001
- Sermier Dessemontet, R., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., Martini-Willemin, B.-M. et Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational research review*, 26, 52-70. DOI : 10.1016/j.edurev.2019.01.001
- Service régional de soutien et d'expertise en D.I et T.E.D. Région 02. (2003). Enseignement structuré et individualisé.
- Simon, M. (2011). Les qualités d'un instrument d'évaluation. Dans M. J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie*. Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Southwest Educational Development Laboratory. (2001). *The cognitive foundations of learning to read: A framework*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory. Repéré à <https://www.sedl.org/reading/framework/framework.pdf>
- Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie approche cognitive* (2^e éd.). Paris, France : Dunod.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 236-246). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : synthèse, limites et perspectives. *Questions vives*, 6(18), 129-140. DOI : 10.4000/questionsvives.1234
- Tassé, M. J. et Morin, D. (2003). *La déficiência intellectuelle*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Tassé, M., Sabourin, G., Garcin, N. et Lecavalier, L. (2010). Définition d'un trouble grave du comportement chez les personnes ayant une déficiência intellectuelle. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 42, 62-69. DOI: 10.1037/a0016249
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education*, 45(3), 371-392. DOI: 10.7202/1003568ar
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. DOI: 10.1177/1098214005283748
- Tierney, W. G. et Dilley, P. (2001). Interviewing in education. Dans J. F. Gubrium et J. A. Holstein (dir.), *Handbook of interview research* (p. 453-471). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.

- Tremblay, K. N., Moreau A. C. et Gagnon, M. (2017, Septembre). *Mémoire de travail et difficultés d'apprentissage de la lecture chez les élèves ayant une déficience intellectuelle: état des lieux et démarche de sélection d'outils*. Communication présentée au 14e congrès international de recherche sur le handicap de l'Association internationale de recherche scientifique pour les personnes ayant un handicap mental (AIRHM), Genève, Suisse.
- UNESCO Institute for Statistics. (2009). *The next generation of literacy statistics: Implementing the literacy assessment and monitoring programme (LAMP)*. Montréal, QC : UNESCO Institute for Statistics. Repéré à http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/the-next-generation-of-literacy-statistics-implementing-the-literacy-assessment-and-monitoring-programme-lamp-en_0.pdf
- U.S. Congress. (2002). *No child left behind act of 2001*. (Pub. L. no 107-110). Repéré à <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- van Tilborg, A., Segers, E., van Balkom, H. et Verhoeven, L. (2014). Predictors of early literacy skills in children with intellectual disabilities: A clinical perspective. *Research in Developmental Disabilities*, 35(7), 1674-1685. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.03.025
- van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H. et Verhoeven, L. (2014). Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 3139-3147. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.07.054
- van Wingerden, E., Segers, E., van Balkom, H. et Verhoeven, L. (2017). Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 60, 211–222. DOI:10.1016/j.ridd.2016.10.015
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation* (8e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (2e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Wei, X., Blackorby, J. et Schiller, E. (2011). Growth in reading achievement of students with disabilities, ages 7 to 17. *Exceptional Children*, 78(1), 89-106. DOI: 10.1177/001440291107800106
- Whalen, T. (2004). High stakes, mistakes, and staking claims: Taking a look at literacy. *Ethnologies*, 261, 5–34. DOI: 10.7202/013338ar
- Wood-Fields, C., Judge, S. et Watson, S. (2015). Instructional methods that foster the reading development of students with significant intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 3(1), 13-20. DOI:10.6000/2292-2598.2015.03.01.3
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : Design and methods* (5e éd.). Los Angeles, CA : SAGE Publications. Ouvrage original publié en 1984.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Activités d'apprentissage en littératie dans la classe d'Anne

Activité	Description globale	Ressources et matériel	Organisation et fonctionnement	Éléments du modèle de Browder <i>et al.</i> (2009)
Lecture aux élèves (à haute voix)	Lecture de plusieurs livres de littérature jeunesse aux élèves. Chaque livre est lu plusieurs fois, mais de manière différente en intégrant progressivement des interactions avec les élèves.	<ul style="list-style-type: none"> • Méthode pédagogique (orthophoniste) • Livres (orthophoniste) • TES (2) 	Activité réalisée en grand groupe. L'enseignante fait la lecture aux élèves en montrant le livre. Lors de la 2 ^e lecture, elle questionne les élèves qui sont assis devant elle. Les questions sont improvisées. À la fin, certains élèves peuvent manipuler le livre ou raconter l'histoire en imitant le lecteur.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie • Lecteurs : enseignants • Méthode de lecture à haute voix • Conscience de l'écrit • Vocabulaire • Compréhension lors de l'écoute
Discussion sur les aliments	Activité de stimulation du langage oral à l'aide d'images représentant des aliments.	<ul style="list-style-type: none"> • Photographies des aliments • TES (2) 	Activité réalisée en grand groupe. L'enseignante questionne les élèves au sujet de leurs préférences alimentaires et ils utilisent les images pour répondre un à la suite de l'autre.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie • Vocabulaire
Construction de phrases	Deux activités de construction de phrases à partir d'images. Une avec seulement des images et une avec des images pour chaque constituant de la phrase (sujet, verbe, complément) et un canevas pour les placer.	<ul style="list-style-type: none"> • Deux trousse de stimulation du langage • Matériel contenant les images (mots écrits sous l'image) et les canevas de la phrase. • TES (2) 	Première activité réalisée en grand groupe sous forme de discussion. L'enseignante invitait les élèves à parler des images. Deuxième activité réalisée avec un sous-groupe. Ils devaient piger une image pour chaque constituant de la phrase, placer les images dans le canevas et dire la phrase construite.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie • Conscience de l'écrit • Vocabulaire <u>Autonomie du lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire
Lecture individuelle	Périodes où les élèves peuvent regarder un livre disponible en classe.	<ul style="list-style-type: none"> • Livres empruntés à la bibliothèque de l'école. • TES (2) 	Les élèves ont des périodes de lecture individuelle à leur arrivée le matin et parfois lors des transitions. Ils doivent se choisir un livre et s'asseoir aux tables pour les regarder.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie • Conscience de l'écrit
Lettre au père Noël	Lors de la période de lecture individuelle, certains élèves regardent les catalogues de jouets et écrivent une lettre au père Noël.	<ul style="list-style-type: none"> • Papier pour écrire des lettres • Catalogues de jouets • TES (2) 	L'enseignante fournit le matériel et supervise l'écriture. Les élèves sont assis aux tables comme les autres élèves qui sont en lecture individuelle. L'enseignante leur demande de signer leur lettre. Les élèves imitent le geste d'écriture, car la seule partie qui peut être lue est le nom des élèves. L'enseignante poste les lettres en les adressant à l'école.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie • Conscience de l'écrit <u>Autonomie du lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> • Écriture

Activité	Description globale	Ressources et matériel	Organisation et fonctionnement	Éléments du modèle de Browder et al. (2009)
Routine du matin	Après la période de lecture individuelle, les élèves se réunissent pour lire les messages des parents sur <i>Facebook</i> et pour faire l'horaire du jour et le calendrier.	<ul style="list-style-type: none"> • TNI et <i>Facebook</i> • Horaire à pictogrammes géants • Calendrier mural • Matériel de manipulation pour la date. • TES (2) 	L'enseignante affiche les publications des parents sur le Facebook de la classe au TNI. Elle les lit et discute avec les élèves. Ensuite, les élèves se réunissent devant le calendrier mural. Elle choisit des élèves pour lire l'horaire, compter les jours sur le calendrier et dire la date. Après, les élèves plus avancés complètent une fiche pour la date avec du matériel de manipulation.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie • Lecteurs : enseignants • Conscience de l'écrit • Vocabulaire <u>Autonomie du lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire
Activités de la lettre A	Séquence d'activités pour développer la connaissance du nom et du son de la lettre A de même que la capacité à écrire la lettre. Chaque lettre est d'abord présentée avec le l'histoire et le geste de <i>Raconte-moi les sons</i> . Puis, des activités de conscience phonologique sont réalisées. Enfin, les élèves doivent tracer et discriminer la lettre à l'écrit.	<ul style="list-style-type: none"> • Trousse <i>Raconte-moi les sons</i> • Images et objets avec phonème initial A • Matériel pour créer et manipuler la lettre A • Exercices sur papier • TES (2) • Séquence d'introduction des lettres (conseillère pédagogique) 	Les activités sont réalisées en grand groupe sauf les tâches d'écriture qui sont réservées à un sous-groupe. Environ une semaine est prévue pour chaque lettre. L'enseignante répète un ensemble d'activités plusieurs fois dans la semaine : la lecture répétée de l'histoire du A aux élèves avec interactions et gestes, des tâches de conscience phonologique comme la recherche d'images ou d'objets commençant par la lettre A et des exercices d'écriture variés pour tracer la lettre A et la discriminer à l'écrit.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie • Lecteurs : enseignants • Méthode de lecture à haute voix • Conscience de l'écrit • Vocabulaire • Compréhension lors de l'écoute <u>Autonomie du lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> • Conscience phonémique • Décodage
Projet de galettes	Projet réalisé depuis plusieurs années qui consiste à cuisiner des galettes ou de muffins et à les vendre au personnel de l'école.	<ul style="list-style-type: none"> • Livre de recettes adapté • Pictogrammes d'ingrédients • Ingrédients • Cuisine • TES (2) • Clients 	Quelques élèves de la classe cuisinent avec une TES chaque semaine. Le livre de recettes est adapté avec des images et des pictogrammes sont prévus pour les ingrédients et les quantités. Toujours accompagnés par la TES, les élèves distribuent les produits au personnel de l'école. L'enseignante pilote des activités avec les autres élèves pendant ce temps.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Livres adaptés • Temps pour la littératie • Lecteurs : enseignants • Conscience de l'écrit • Vocabulaire <u>Autonomie du lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire • Activités fonctionnelles

ANNEXE 2 : Activités d'apprentissage en littératie dans la classe de Sylvie

Activité	Description globale	Ressources et matériel	Organisation et fonctionnement	Éléments du modèle de Browder et al. (2009)
Lecture aux élèves (à haute voix)	Lecture d'un livre aux élèves. Souvent, le livre contient une morale.	<ul style="list-style-type: none"> • Livres • TES 	Activité réalisée en grand groupe. L'enseignante fait la lecture aux élèves. Lorsque le livre contient une morale, l'enseignante discute de celle-ci avec les élèves.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie • Lecteurs : enseignants • Conscience de l'écrit • Vocabulaire • Compréhension lors de l'écoute
Recherche de mots et lecture d'un article de journal	Recherche de mots dans un article de journal photocopié avant de procéder à la lecture de l'article.	<ul style="list-style-type: none"> • Photocopies d'un article de journal • Journal électronique • TNI • TES 	<p>Activité réalisée en deux temps : un temps en recherche individuelle des mots et un temps de lecture en grand groupe.</p> <p>L'enseignante soutient les élèves lors de la recherche de mots. Elle écrit les mots à chercher sur le TNI et sur les feuilles des élèves ayant des difficultés. Elle oriente la recherche des élèves.</p> <p>Après la recherche, l'enseignante affiche l'article au TNI et elle demande aux élèves lecteurs de lire des passages. Elle questionne les élèves à la fin afin de répondre aux questions : Qui? Quoi? Où? Quand?</p>	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie • Lecteurs : enseignants, pairs • Conscience de l'écrit • Vocabulaire • Compréhension lors de l'écoute <u>Autonomie du lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension • Vocabulaire • Fluidité • Applications aux textes
Ateliers de littératie rotatifs	Tâches de littératie variées réalisées individuellement : lecture individuelle assignée, lecture avec soutien d'un livre adapté, écoute d'un livre audio, lecture d'un livre numérique adapté, lecture individuelle libre, entraînement par la méthode syllabique.	<ul style="list-style-type: none"> • Livres audio • Livres numériques adaptés. • Courts textes • Livres empruntés à la bibliothèque scolaire • Matériel pour la méthode syllabique • TES • Bibliothécaire 	Ces ateliers se déroulent pendant ou après la routine du matin. L'enseignante donne une tâche de littératie à chaque élève. Elle sélectionne un élève avec qui elle fera l'entraînement par la méthode syllabique pendant ce temps. Elle s'assure que chaque élève soit à sa tâche avant de commencer l'entraînement. Après, elle questionne les élèves qui avaient une lecture individuelle assignée pour qu'ils nomment les éléments importants (Qui? Quoi? Où? Quand?).	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Livres adaptés • Temps pour la littératie • Conscience de l'écrit • Technologies pour l'accès aux textes • Compréhension lors de l'écoute • Vocabulaire <u>Autonomie du lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> • Décodage • Compréhension • Vocabulaire • Applications aux textes

Activité	Description globale	Ressources et matériel	Organisation et fonctionnement	Éléments du modèle de Browder <i>et al.</i> (2009)
Ateliers de manipulation en littératie	Activités de manipulation pour l'apprentissage de la lecture. Il s'agit de tâches variées portant sur les phonèmes, les lettres, les syllabes, les mots, les phrases, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trousse de dépannage en lecture</i> (Jolicoeur et Sabourin, 2005) • TES 	L'enseignante a organisé le matériel de chaque tâche dans une pochette de classement. Elle distribue une pochette à chaque élève selon son niveau. Il doit l'aviser lorsqu'il a terminé pour qu'elle vérifie et lui remette une nouvelle pochette. Les élèves travaillent individuellement et l'enseignante circule pour les aider et fournir des rétroactions.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie • Conscience de l'écrit <u>Autonomie du lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> • Conscience phonémique • Décodage • Compréhension • Vocabulaire
Projet cuisine biscuits pour chiens	Production, emballage et vente de biscuits pour chiens.	<ul style="list-style-type: none"> • Recette adaptée de biscuits pour chiens • Cuisine • Pots et moules • Ingrédients • TES • Clients 	Les biscuits pour chiens sont produits à la chaîne. Chaque élève a une responsabilité dans l'ensemble des étapes : cuisiner, emballer, vendre et livrer. L'enseignante peut placer les élèves en équipe ou fournir une recette adaptée pour les élèves non-lecteurs.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Livres adaptés • Temps pour la littératie • Lecteurs : enseignants, pairs • Conscience de l'écrit <u>Autonomie du lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire • Applications aux textes • Activités fonctionnelles
Routine du matin	Dès l'arrivée, les élèves remettent leur agenda et font de la lecture individuelle.	<ul style="list-style-type: none"> • Agenda • Livres empruntés à la bibliothèque • TES • TNI 	L'enseignante consulte l'agenda de chaque élève afin de lire les messages des parents. Elle peut discuter du message avec les élèves concernés. Les autres élèves sont en lecture individuelle. Après la consultation des agendas, l'enseignante présente l'horaire de la journée au TNI. Le nom de chaque cours (4) est écrit au TNI.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie • Conscience de l'écrit <u>Autonomie du lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> • Applications aux textes • Activités fonctionnelles
Texte troué	Texte troué à compléter avec choix de réponses pour les élèves lecteurs.	<ul style="list-style-type: none"> • Texte troué • TES 	Lors des périodes de travail, les élèves lecteurs complètent un texte troué. Ils doivent lire le texte et choisir les mots manquants parmi un choix de réponses. Ils réalisent la tâche en équipe ou individuellement.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie <u>Autonomie du lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> • Applications aux textes • Écriture
Périodes à la bibliothèque et lecture personnelle	Période pour changer les livres empruntés et lire à la bibliothèque ou en classe.	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliothèque de l'école • Bibliothécaire • TES 	L'enseignante supervise l'emprunt et le retour des livres. Elle n'impose pas de choix aux élèves. Les élèves ont des périodes de lecture individuelle lors des transitions.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie • Conscience de l'écrit <u>Autonomie du lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> • Applications aux textes
Projet thématique des papillons	Projet entourant l'observation de l'évolution d'un papillon.	<ul style="list-style-type: none"> • Livres empruntés sur les papillons • Bibliothécaire • Papillons 	Les élèves avaient chacun un papillon pour observer son évolution. L'enseignante utilisait de la documentation sur les papillons avec les élèves tout au long du projet.	<u>Accès à l'écrit</u> <ul style="list-style-type: none"> • Temps pour la littératie • Conscience de l'écrit <u>Autonomie du lecteur</u> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire • Applications aux textes • Écriture

ANNEXE 3 : Principes fondamentaux de l'action éducative (MEES, 2019, p.15)

TABLEAU 1 – Résumé des principes fondamentaux de l'action éducative³⁶

Planifier et présenter des activités d'apprentissage significantes	Prévoir des activités de transfert des apprentissages
<ul style="list-style-type: none"> Proposer des activités d'apprentissage qui sont dans la zone proximale de développement de l'élève Proposer des tâches significantes ayant des retombées utiles, fonctionnelles et immédiates Exploiter les domaines de vie pour offrir des situations authentiques et significantes Fournir à l'élève des indices favorisant le rappel des connaissances antérieures Utiliser du matériel authentique, signifiant et utile pour l'élève Éliminer ou contrôler les stimuli non pertinents et les sources de distraction S'assurer de capter l'attention de l'élève Présenter l'information : <ul style="list-style-type: none"> ✓ par petites unités ✓ en séquences graduées du plus simple au plus complexe ✓ en respectant la limite de la mémoire de travail et les processus mentaux auxquels l'élève a accès Informar l'élève des résultats attendus et de l'utilité de l'apprentissage Moduler les interventions de « guidance » et de modelage Retirer graduellement son aide pour amener l'élève à une pratique autonome 	<ul style="list-style-type: none"> Variar les occasions d'exercice d'une compétence Faire ressortir les ressemblances et les différences entre les contextes Utiliser des connaissances dans des contextes différents Faire nommer ou préciser des connaissances Guider l'élève verbalement et physiquement au cours de l'exécution d'une tâche Rendre explicites les conditions de transfert Choisir des contextes se rapprochant le plus possible des contextes naturels d'exercice de la compétence Proposer des tâches similaires à celles dans lesquelles l'élève a exercé une compétence Présenter des occasions fréquentes et immédiates de réinvestissement Être attentif aux besoins de l'élève et y répondre Collaborer avec les parents pour s'assurer de l'application des apprentissages dans la vie quotidienne
Favoriser les apprentissages en modulant la complexité des tâches	Différencier son enseignement et soutenir la motivation
<ul style="list-style-type: none"> Faire ressortir les indices pertinents pour la tâche, fournir des modèles, des aide-mémoires, etc. Départager l'information essentielle de l'information accessoire Maintenir la stabilité sémantique et morphologique de l'information Organiser la tâche de manière séquentielle Aider l'élève à établir des liens entre les étapes de la tâche Mettre en évidence les stratégies ou procédures qui favorisent les apprentissages Rendre explicites les liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances Réduire la complexité des tâches Proposer des stratégies alternatives 	<ul style="list-style-type: none"> Adapter les tâches et les ressources aux besoins de chacun Permettre à l'élève de faire des choix d'activités d'apprentissage ou de matériel Tenir compte des domaines d'intérêt de l'élève Prendre en considération le rythme de chacun Favoriser l'utilisation d'aides technologiques ou l'aménagement du milieu Souligner les progrès et les réussites Encourager constamment l'élève par des rétroactions ou des renforcements Fournir à l'élève la possibilité de faire comme les autres élèves de son âge

36. Inspiré de : QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Programme éducatif destiné aux élèves ayant une déficience intellectuelle profonde*, Québec, 2011, p. 26; QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programmes d'études adaptés : français, mathématique, sciences humaines – Enseignement primaire*, Québec, 1996, p. 32.

ANNEXE 4 : Canevas d'entretien semi-dirigé

Les pratiques d'enseignement de la littératie

Présentation de l'objectif de l'entretien:

*L'objectif est de connaître et de comprendre les pratiques d'enseignement de la littératie en place dans votre classe. Ce que vous faites naturellement dans votre classe pour développer les compétences en littératie des élèves est le thème central de ce bloc. Il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses, l'objectif est de **connaître et de comprendre votre réalité**.*

Nommer les blocs : concepts/vocabulaire, pratiques en classe, ce qui aide et les défis

Thèmes	Intentions	Questions ou énoncés	Éléments à vérifier	Notes ou commentaires
Conceptions	<ul style="list-style-type: none"> Clarifier la terminologie pour établir un vocabulaire commun; Connaître ce que les termes <i>littératie</i> et <i>pratiques d'enseignement</i> représentent pour les enseignantes. 	<p>1. Nous allons d'abord définir ensemble ce dont il est question lorsqu'on parle de littératie et de pratiques d'enseignement.</p> <p>Il s'agit ici d'établir un vocabulaire commun pour que je puisse bien comprendre ce que vous allez m'expliquer dans cette entrevue.</p> <p><i>Pouvez-vous me dire ce que ces termes évoquent pour vous?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> La littératie réfère ici à une définition inclusive (langage oral, écrit, images, communication); Les pratiques d'enseignement concernent tout ce que l'enseignant fait en classe avant (planification), pendant (pilotage) et après (évaluation et transfert) les situations d'enseignement-apprentissage. 	

Enseignement de la littératie	<ul style="list-style-type: none"> • Connaitre et comprendre les pratiques selon les deux finalités du modèle de Browder et al. (2009) : <ul style="list-style-type: none"> ○ accès à l'écrit; ○ autonomie du lecteur. • Comprendre comment se concrétisent ces pratiques pendant les trois phases de l'enseignement. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Parlez-moi de ce que vous faites, vos pratiques d'enseignement, pour amener les élèves à développer leurs compétences en littératie. (le <i>quoi</i>) <p>Autres questions au besoin :</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Parmi ce que vous m'avez dit concernant l'enseignement de la littératie dans votre classe, pouvez-vous m'expliquer pourquoi c'est important pour l'élève, selon vous? (le <i>pourquoi</i>) 3. Pouvez-vous m'expliquer plus en détail comment vous planifiez les activités dont vous m'avez parlé et le matériel que vous utilisez pour vous aider? (le <i>comment</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • Quoi : ce que l'enseignante fait et ce sur quoi elle insiste, quant au contenu en littératie (oral, lecture, écriture); <ul style="list-style-type: none"> ○ Pratiques évaluatives ○ Pratiques pour l'accès à l'écrit; ○ Pratiques pour l'autonomie du lecteur : <ul style="list-style-type: none"> ○ conscience phonémique; ○ identification des mots; ○ compréhension; ○ fluidité; ○ vocabulaire. • Pourquoi : les intentions de l'enseignante et les raisons pour lesquelles elle considère ces aspects importants pour l'élève; • Comment : la planification, le matériel, les outils pédagogiques, les programmes, etc. • Les trois phases de l'enseignement : <ul style="list-style-type: none"> ○ avant (planification); ○ pendant (pilotage); ○ après (transfert). 	
-------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Facilitateurs et obstacles	<ul style="list-style-type: none"> • Connaitre et comprendre les facilitateurs et les obstacles dans l'enseignement de la littératie. 	<p>Ces questions seront posées seulement si l'enseignante n'a pas discuté de ce thème lorsqu'elle a décrit ses pratiques.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En repensant à ce que vous m'avez raconté, pouvez-vous me parler de ce qui vous aide dans votre enseignement ou ce qui est utile pour vous et les élèves? 2. Toujours selon ce que vous m'avez raconté, pouvez-vous me parler des défis que vous rencontrez dans l'enseignement de la littératie? 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitateurs • Obstacles • Stratégies développées pour diminuer les obstacles mentionnés par l'enseignant 	
Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Conclure l'entrevue • Questions • Ajouts • Commentaires 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nous avons discuté de vos pratiques d'enseignement de la littératie, de ce qui aide et des défis. Avez-vous des questions, des commentaires ou des éléments à ajouter sur les points abordés? 2. Voulez-vous ajouter d'autres éléments sur l'enseignement de la littératie qui n'ont pas été abordés? 	<ul style="list-style-type: none"> • Résumé du contenu 	

ANNEXE 5 : Fiche d'entretien

FICHE D'ENTRETIEN DE L'INTERVIEWEUR

(INFORMATIONS À COMPLÉTER À LA SUITE DE LA RENCONTRE)

Date de la rencontre : (J/M/A) _____

Nom de l'intervieweuse : _____

Code du répondant : _____

Heure de la rencontre : _____

Fin de la rencontre : _____

Durée de l'entrevue : (en minutes) _____

Lieu de la rencontre : _____

1. Y a-t-il eu des événements pendant la rencontre qui ont pu affecter les réponses du répondant ?

OUI	1
NON	2

Si oui, lesquels ?

2. Le répondant a-t-il posé des questions durant la rencontre ?

OUI	1
NON	2

Si oui, lesquelles ?

Quel était le comportement du participant lors de la rencontre ?

Amical	1	2	3	4	5	Hostile
Calme	1	2	3	4	5	Nerveux
Intéressé	1	2	3	4	5	Indifférent

Autres comportements observés (de façon très précise s.v.p.):

Le participant s'est-il plaint ou a-t-il fait des commentaires au sujet de la rencontre, du questionnaire ou de la recherche ?

Oui	1
Non	2

Si oui, lesquels?

Éléments marquants de la rencontre :

ANNEXE 6 : Questionnaire sociodémographique

Date : ____/____/____

Jour mois Année

Code participant : _____

Code(s) élève(s) associé(s) au participant :

FICHE SIGNALÉTIQUE

1. Sexe:

☐ Femme

☐ Homme

2. Âge: _____

3. Emploi occupé à l'école: _____

4. Auprès de quelle clientèle : _____

5. Diplôme obtenu :

☐ Baccalauréat : Dans quelle discipline ?

☐ Maitrise : Dans quelle discipline ?

☐ Doctorat : Dans quelle discipline ?

☐ Autre, précisez :

6. Professions autres que l'enseignement avant cette école :

7. Nombre d'années d'expérience dans d'autres écoles :

- ☐ Moins d'un an
- ☐ Entre 1 à 3 ans
- ☐ Entre 4 ans et 6 ans
- ☐ Entre 7 ans et 9 ans
- ☐ Plus de 10 ans

8. Avec quel type de clientèle ? _____

9. Dans quelle discipline ?

10. Dans quel secteur est situé milieu de travail ?

- ☐ Secteur de Chicoutimi
- ☐ Secteur de La Baie
- ☐ Secteur de Jonquière
- ☐ Secteur Lac St-Jean
- ☐ Autre, précisez: _____

11. Depuis combien d'années travaillez-vous auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle ?

- ☐ Moins d'un an
- ☐ Entre 1 à 3 ans
- ☐ Entre 4 ans et 6 ans
- ☐ Entre 7 ans et 9 ans
- ☐ Plus de 10 ans

ANNEXE 7 : Canevas d'entretien d'explicitation

Canevas de l'entretien d'explicitation

Les pratiques d'enseignement de la littérature auprès d'élèves ayant des incapacités intellectuelles en contexte spécialisé

Participant(e): _____ # de l'entretien : _____ Date : _____

Séance(s) d'observations sur lesquelles porte cet entretien d'explicitation		Contrat de communication <ul style="list-style-type: none"> • But : rendre explicites les pratiques • Rôle : guider l'explicitation sur l'action • Consentement : consentir à expliciter l'action (« Si vous êtes en accord... je vous propose ») 	
Etapas du questionnement			Notes et commentaires
Initialiser et encourager Actions observées à décrire explicitement	Relances		Réguler Recentrer le discours sur la verbalisation
	Focaliser Relances pour préciser l'action à aborder	Elucider Relances pour préciser le déroulement de l'action choisie	
Proposer des pratiques observées à décrire et encourager la verbalisation. Exemple d'initialisation : <i>Je vous propose de me décrire comment vous avez procédé pour la lecture du livre aux élèves.</i>	Relancer lorsque l'information est suffisante, mais l'action peut être explorée davantage. Exemple de relance : <i>➤ Je vous propose de revenir sur cette action...</i>	Relancer lorsque l'information pertinente est peu présente dans les propos ou lorsqu'elle n'est pas suffisamment détaillée. Exemple de relance : <i>➤ Par quoi avez-vous commencé?</i> (Exemple tiré de Vermersch, 2014, p.119-120)	Recentrer lorsque l'information obtenue ne relève plus du questionnement proposé Pistes pour recentrer le discours : <ul style="list-style-type: none"> • S'assurer de faire référence à une tâche réelle et spécifiée • Inviter à se centrer sur le vécu, sur l'action
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-right: 10px; text-align: center;"> 1. Identifier les informations 2. Encourager la verbalisation 3. RELANCER </div> <div style="flex-grow: 1;"></div> </div>			

N.B. Les questions pour guider le discours sont développées à partir du schéma de *Classification fonctionnelle des décisions de relance* de Vermersch (2014, p. 105). Les thèmes de discussion (étape 1 : initialiser) sont élaborés à partir des séances d'observation.

ANNEXE 8 : Guide d'observation directe

Guide d'observation en classe

Les pratiques d'enseignement de la littératie auprès d'élèves ayant des incapacités intellectuelles en contexte spécialisé

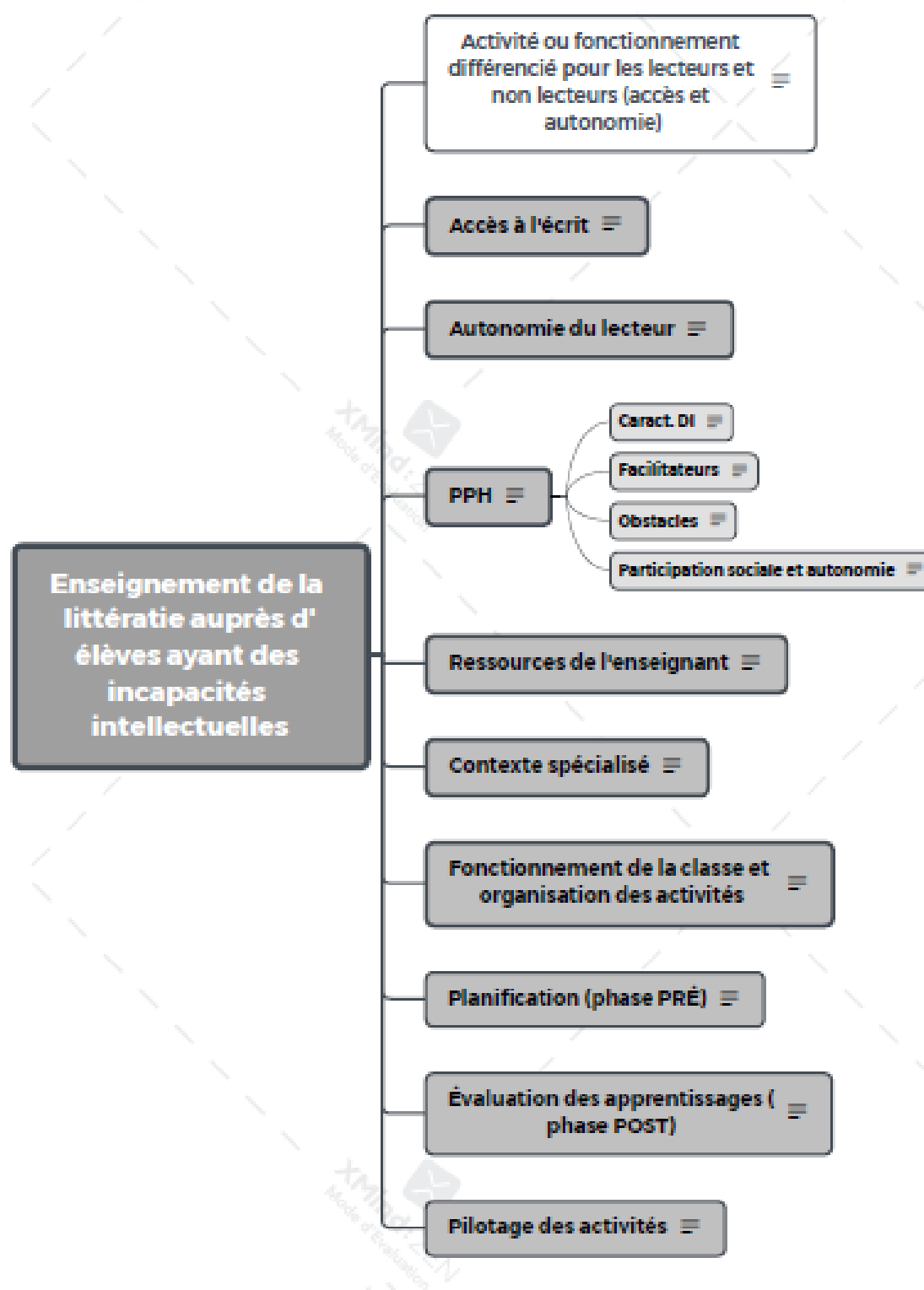
Phase d'enseignement : pendant (pilotage) Participant(e) : _____ # de la séance : _____ Date : _____

Éléments du contexte		
Nombre d'élèves :	Absences :	Heures : _____ à _____ Jour : L M M J V
Disposition générale de la classe (objets, élèves, enseignant, éducateur, etc.) :		
Événement particulier (fête, projet, etc.) : oui / non, préciser :		
Informations préalables à l'observation fournies par l'enseignant :		
Thèmes pour l'observation*	Notes et descriptions	
Le quoi	codes	Inscrire O ou F lorsqu'un obstacle ou un facilitateur est constaté. Inscrire EXPL. lorsqu'il s'agit d'une piste de questionnement pour l'entretien d'explicitation
1 Contenu en littératie 1.1 Pratiques pour l'accès à l'écrit; 1.2 Pratiques pour l'autonomie du lecteur : 1.2.1 conscience phonémique 1.2.2 identification des mots, 1.2.3 compréhension, 1.2.4 fluidité, 1.2.5 vocabulaire.		
Le comment		
a) Approche pédagogique ou méthode b) Matériel (livres, outils technologiques, matériel spécifique) c) Regroupement des élèves d) Rôle de l'éducateur e) Actions de l'enseignant (interventions, déplacements, ajustements, soutien, etc.) f) Type d'activité (enseignement magistral, ateliers, projet, routine, travail individuel, etc.)		

Le quoi		
<p>2. Pratiques évaluatives (formatives ou sommatives)</p> <p>2.1. Pratiques pour l'accès à l'écrit;</p> <p>2.2. Pratiques pour l'autonomie du lecteur :</p> <p>2.2.1. conscience phonémique</p> <p>2.2.2. identification des mots,</p> <p>2.2.3. compréhension,</p> <p>2.2.4. fluidité,</p> <p>2.2.5. vocabulaire.</p>		
Le comment		
<p>a) Approche pédagogique ou méthode</p> <p>b) Matériel (livres, outils technologiques, matériel spécifique)</p> <p>c) Regroupement des élèves</p> <p>d) Rôle de l'éducateur</p> <p>e) Actions de l'enseignant (interventions, déplacements, ajustements, soutien, etc.)</p> <p>f) Type d'activité (enseignement magistral, ateliers, projet, routine, travail individuel, etc.)</p>		
<p>Pistes pour l'entretien d'explicitation</p>		

* Il s'agit de propositions. D'autres thèmes peuvent s'ajouter pendant l'observation.

ANNEXE 9 : Schéma des catégories initiales



ANNEXE 10 : Certificat éthique

UQAC

Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi



APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2 (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal et, bien que le projet implique la participation de mineurs, le CER ne voit pas d'atteinte possible à l'intégrité physique, psychologique ou sociale des participants tel que stipulé à l'article 21 du Code civil du Québec.

Responsable(s) du projet de recherche :	Madame Karine N. Trumbly, Professeure Département des sciences de l'éducation, UQAC
Cochercheur(s) :	Mélissa Gagnon, Étudiante Maîtrise en éducation, UQAC
Projet de recherche intitulé :	Développement de la mémoire de travail en contexte d'interventions orthopédagogiques individualisées, spécifiques et intensives auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle : influence sur le décodage et la compréhension en lecture.
No référence du certificat :	602.328.04
Financement :	Fonds de recherche du Québec – Société et culture – programme Établissement de bourses professeurs-chercheurs Titre pour le financement: Développement de la mémoire de travail en contexte d'interventions orthopédagogiques individualisées, spécifiques et intensives auprès d'élèves présentant une déficience intellectuelle : influence sur le décodage en lecture (2017-NP-200809)

La présente est valide jusqu'au 30 juin 2019.

Rapport de statut attendu pour le 31 mai 2019 (rapport final).

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <https://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation :

6 juin 2017

Date(s) de renouvellement de l'approbation :

Tommy Chevette,
Professeur et président du Comité d'éthique de la
recherche avec des êtres humains de l'UQAC

